

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

JESSICA SACUMAN

**FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES:
PERSPECTIVAS A PARTIR DA ANÁLISE DE AÇÕES EDUCATIVAS EM MUSEUS
DA CIDADE DE SÃO PAULO**

**GUARULHOS
2016**

JESSICA SACUMAN

**FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES:
PERSPECTIVAS A PARTIR DA ANÁLISE DE AÇÕES EDUCATIVAS EM MUSEUS
DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de São Paulo, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação

Orientação: Dra. Marineide de Oliveira Gomes

**GUARULHOS
2016**

Sacuman, Jessica.

Formação Cultural de Professores: perspectivas a partir da análise de ações educativas em Museus da cidade de São Paulo /Jessica Sacuman. Guarulhos, 2016. 255 f.

Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016.

Orientação: Dra. Marineide de Oliveira Gomes.

Cultural formation of teachers: perspectives from analysis of educative actions in museums of São Paulo city

1. Educação. 2. Cultura. 3. Formação de professores. 4. Museus de Arte 5. Escolas da Infância I. Título.

JESSICA SACUMAN

**FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES:
Perspectivas a partir da análise de ações educativas em Museus da cidade de São Paulo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de São Paulo, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação

Orientação: Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Aprovação: ____/____/____

Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. José Cerchi Fusari
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Sumaya Mattar
Universidade de São Paulo

Com todo o amor que há nessa vida (e em todas as outras), dedico este trabalho aos meus queridos pais, Douglas e Sonia.

AGRADECIMENTOS

“Ninguém liberta ninguém,
ninguém se liberta sozinho,
as pessoas se libertam em comunhão”
(Paulo Freire)

Em primeiro lugar, agradeço à Deus, à todas as forças do Universo, à todos os orixás, às entidades e espíritos amigos que me acompanharam ao longo deste processo. Agradeço, especialmente, à minha mamãe Oxum, que sempre me dá forças, confiança e nunca me abandona.

Agradeço imensamente aos meus pais, Douglas e Sonia, pela vida, pelo amor, pelo cuidado, pela educação, pela família, pelo incentivo. Este trabalho é uma grande conquista pessoal, mas é também um presente que dedico à vocês. Obrigada por tudo e por serem quem são.

Agradeço ao meu irmão Pedro, pelo incentivo, pelo companheirismo, pelo amor e por todas as vezes que você cedeu nosso quarto para as minhas leituras e produções durante a madrugada. Juntos, sempre, vamos mais além.

Agradeço à Marcella e à Juliana, minhas irmãs de vida, por cada momento passado, por cada palavra de incentivo, por cada choro de desespero, por cada momento de ajuda e por todo amor compartilhado.

Agradeço à minhas amigas Ellen, Livia e Ana, pela tentativa de sempre me manter calma e confiante. E também pela paciência de não poder acompanhá-las sempre. Era por uma boa causa. Agradeço também ao Yago, pelo carinho e apoio ao longo dos anos de amizade.

Agradeço à todos meus colegas da Pós-Graduação em Educação, em especial, à Johanna. Nossa amizade foi o maior presente que poderia receber em meio ao turbilhão de emoções desta caminhada. Agradeço o dia que você decidiu vir ao Brasil! O Mestrado não seria o mesmo sem você.

Agradeço às pedagogas que caminham junto à mim desde o início da graduação e que me ensinaram que luto é verbo. Muito obrigada Andressa, Thabita e Débora.

Agradeço aos meus colegas da graduação, Felipe José, Ana Luiza, Robson e Mariana. A importância de vocês neste caminho é indescritível e nossa troca está apenas no começo. Agradeço também ao João, pela companhia, pelo aprendizado e por acreditar em meu trabalho.

Agradeço à minha orientadora, professora Marineide, por tudo aquilo que me ensina há alguns anos, por toda a ajuda e por todo o trabalho de parceria. A senhora me ensinou o

verdadeiro significado de ensinar e apreender como atos indissociáveis. Agradeço pela confiança e pela oportunidade de poder expressar o que acredito neste texto.

Agradeço à todos os trabalhadores da Universidade Federal de São Paulo, em especial, ao Erick, à Alessandra e à Vania. Obrigada pelo carinho e atenção.

Agradeço aos funcionários dos Setores Educativos do Museu de Arte Moderna e da Pinacoteca do Estado de São Paulo pela oportunidade de realizar a pesquisa e por disponibilizarem todo o suporte para que fosse possível concretizá-la.

Agradeço aos professores José Cerchi Fusari, Sumaya Mattar e Ilana Goldstein, por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora e por todos os apontamentos de pesquisa. Eu aprendi muito com vocês.

Agradeço, por fim, à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsa durante o período de Mestrado, que foi fundamental para minha compreensão da pesquisa enquanto profissão.

A arte existe porque a vida não basta.

(Ferreira Gullar)

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a relação entre as áreas de Educação, Cultura e Formação de Professores e, especificamente, a formação cultural e contínua de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (escolas da infância) em museus. Este tema emergiu a partir de nossa trajetória no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) – Campus Guarulhos. Fazendo uso de abordagem qualitativa com revisão bibliográfica e análise documental, analisamos as perspectivas de formação cultural e de formação contínua de professores em dois Museus de Arte da cidade de São Paulo: no Museu de Arte Moderna (MAM) e na Pinacoteca do Estado de São Paulo (PESP). Foram analisados documentos produzidos pelos Setores Educativos de ambas as instituições para que os questionamentos prévios dessa pesquisa fossem respondidos. A partir das leituras do referencial teórico e da análise dos documentos produzidos nos Museus, consideramos que essas instituições realizam a formação cultural contínua de professores das escolas da infância, havendo diferenças entre as ações realizadas em cada um destes Museus. Partindo das considerações da Abordagem Triangular, consideramos que o MAM realiza as ações de formação de acordo com a abordagem citada, de modo que os professores tem a possibilidade de apreender a história da Arte, apreciar obras e vivenciar momentos de prática (artística e de criação). Já na PESP, os documentos analisados são voltados para a apreciação das obras e história da Arte, de modo que os professores não tem a possibilidade de criação direta na formação cultural dessa instituição. Porém, a PESP apresenta um material específico para as crianças pequenas, considerando seu tempo de viver a(s) infância(s). Portanto, os materiais se complementam entre si, contribuindo para a formação cultural contínua dos professores e colaborando para a intersecção entre as áreas de Educação e Cultura como espaços de educação não formal e que ampliam o repertório cultural dos professores. Nas considerações finais destacamos também o problema da negligência dos direitos sociais públicos de qualidade e da não democratização da cultura, que tem relação direta com a formação cultural dos professores.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Formação de Professores. Museus de Arte. Escolas da Infância.

ABSTRACT

This research has as a theme the relation among the areas of education, culture and teacher training and, specifically, the cultural training of early childhood education and early years of elementary school (childhood schools) in museums. This theme emerged from our trajetory on pedagogy course in the Federal University of São Paulo - School of Philosophy, Letters and Human Sciences (EFLCH) – Guarulhos Campus. Making use of qualitative approach with literature review and document analysis, we analyzed the perspectives of cultural training and teacher training in two art museums of the state of São Paulo: museum of modern art (MAM) and art gallery of the state of São Paulo (PESP). Documents produced by educational sectors of both institutions were analyzed so that previous questions of this research were answered. From the readings of the theoretical framework and of the analysis of the documents produced in the museums, we considered that these institutions perform the cultural training of teachers of early childhood school (preschool). There were differences between the actions performed in each one of them. Starting off the considerations of triangular approach, we consider that MAM realize the formation actions according to this methodological approach, so in this way teachers have the possibility to learn the history of art, appreciate works of art and experience practical moments (artistic and creation). In PESP, the documents analyzed are focus in appreciation of art works and history of art, teachers do not have the chance of create directly in the cultural formation in this institution. However, PESP presents a specific material for small children, considering their time of living the childhood. Consequently, the materials complement each other, contributing for continuous cultural formation of professors and for the intersection between Education and Culture like spaces of education not to formal and increase the teacher's cultural repertoire. In the concluding remarks we also emphasized the problem of neglecting the public social rights with good quality and has no cultural democratisation, tha has direct correlation with the cultural teacher training.

Keywords: Education. Culture. Teacher's Formation. Art Museums. Children's Schools.

LISTRA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01: Resultado da busca por “formação contínua de professores”, no campo de títulos, no Banco de Teses da Capes..... | 47 |
| Quadro 02: Resultado da busca por “formação contínua de professores”, no campo de resumos, no Banco de Teses da Capes..... | 48 |
| Quadro 03: Documentos Analisados..... | 87 |
| Quadro 04: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2012 - Educação/ Educação Infantil/ Culturas da Infância..... | 147 |
| Quadro 05: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2013 - Educação/ Educação Infantil/ Cultura da Infância..... | 147 |
| Quadro 06: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2014 - Educação/ Educação Infantil/ Cultura da Infância..... | 148 |
| Quadro 07: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2012 – Cultura..... | 151 |
| Quadro 08: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2013 – Cultura..... | 151 |
| Quadro 09: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2014 – Cultura..... | 152 |
| Quadro 10: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2012 - Formação de Professores..... | 154 |
| Quadro 11: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2013 - Formação de Professores..... | 156 |
| Quadro 12: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2014 - Formação de Professores..... | 158 |
| Quadro 13: Quais aspectos desse encontro você considerou significativo para sua formação pessoal e profissional? – 2012..... | 161 |
| Quadro 14: Quais aspectos desse encontro você considerou significativo para sua formação pessoal e profissional? – 2013 (Modelo 01)..... | 161 |
| Quadro 15: Quais aspectos desse encontro você considerou significativo para sua formação pessoal e profissional? – 2013 (Modelo 02)..... | 162 |
| Quadro 16: Quais aspectos desse encontro você considerou significativo para sua formação pessoal e profissional? – 2014 (Modelo 01)..... | 162 |
| Quadro 17: Quais aspectos desse encontro você considerou significativo para sua formação pessoal e profissional? – 2014 (Modelo 03)..... | 162 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 18: Quais atividades práticas e/ou reflexivas desenvolvidos mais envolveram você? – 2012..... | 163 |
| Quadro 19: Quais atividades práticas e/ou reflexivas desenvolvidos mais envolveram você? – 2013 (Modelo 01)..... | 163 |
| Quadro 20: Quais atividades práticas e/ou reflexivas desenvolvidos mais envolveram você? – 2014 (Modelo 01)..... | 163 |
| Quadro 21: Categorização pranchas Pinacoteca: autonomia x recomendação..... | 164 |
| Quadro 22: As obras de arte em jogo...um manual para os curiosos descobrirem a Pinacoteca..... | 176 |
| Quadro 23: Minialmanaque de viagem no tempo para superexploradores: uma aventura pela Pinacoteca..... | 178 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Formação das professoras que atuam nas escolas da infância participantes do "Contatos com a Arte" – 2012..... | 101 |
| Gráfico 2: Formação dos professores das escolas da infâncias participantes do "Contatos com a Arte" – 2013..... | 102 |
| Gráfico 3: Formação das professoras das escolas da infância participantes do "Contatos com a Arte" – 2014..... | 102 |
| Gráfico 4: Cargos/ocupações das professoras das escolas da infância participantes do "Contatos com a Arte" – 2012..... | 103 |
| Gráfico 5: Cargos/ocupações das professoras das escolas da infância participantes do "Contatos com a Arte" – 2013..... | 103 |
| Gráfico 6: Cargos/ocupações das professoras das escolas da infância participantes do "Contatos com a Arte" – 2014..... | 104 |
| Gráfico 7: Nível escolar no qual atuam as professoras das escolas da infância participantes do "Contatos com a Arte" – 2012..... | 105 |
| Gráfico 8: Nível escolar no qual atuam os professores das escolas da infância participantes do "Contatos com a Arte" – 2013..... | 105 |
| Gráfico 9: Nível escolar no qual atuam as professoras das escolas da infância participantes do "Contatos com a Arte" – 2014..... | 106 |

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Comissão de Educação, Cultura e Esporte
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo
DBAE – Discipline Based Art Education
DC – Departamento de Cultura
EFLCH – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEPFAPE – Grupo de Pesquisa e Estudo sobre a Formação e Atuação do Pedagogo
IBM – International Business Machines
Icom – Conselho Internacional de Museus
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC/USP – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
MAM – Museu de Arte Moderna
Mapfre – Mutualidad de la Agrupación de Proprietários de Fincas Rusticas de España
MASP – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
ONG's – Organizações Não Governamentais
PESP – Pinacoteca do Estado de São Paulo
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Terra – Foudation for Amarican Art
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Introdução..... | 16 |
| Capítulo 1: Educação e Cultura como possibilidades de emancipação humana e transformação social..... | 20 |
| 1.1 A educação como ato político..... | 20 |
| 1.1.1 Criança e infância(s)..... | 29 |
| 1.1.2 Escolas da infância..... | 34 |
| 1.1.3 A docência nas escolas da infância: “um mundo em cor de rosa?”..... | 35 |
| 1.2 Cultura..... | 37 |
| Capítulo 2: Formação Cultural de Professores e a Formação em Museus de Arte..... | 46 |
| 2.1 Formação Cultural de Professores..... | 46 |
| 2.2 Formação Contínua de Professores..... | 56 |
| 2.3 Formação Contínua em Museus de Arte..... | 60 |
| Capítulo 3: Escolhas metodológicas e caminhos da pesquisa..... | 72 |
| 3.1 Tipo de pesquisa..... | 72 |
| 3.1.1 Cuidados Éticos..... | 74 |
| 3.2 Como acessamos os dados? Os caminhos para chegar ao campo de pesquisa: Pinacoteca do Estado de São Paulo (PESP) e Museu de Arte Moderna (MAM)..... | 75 |
| 3.3 Instrumentos de pesquisa..... | 81 |
| 3.3.1 Revisão Bibliográfica..... | 81 |
| 3.3.2 Pesquisa documental e forma de análise dos dados..... | 82 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 4: A formação cultural e contínua dos professores das escolas da infância no Museu de Arte Moderna (MAM) e na Pinacoteca do Estado de São Paulo (PESP)..... | 87 |
| 4.1 O Museu de Arte Moderna (MAM)..... | 89 |
| 4.1.1 Relatórios do “Programa Contatos com a Arte”..... | 90 |
| 4.1.2 Avaliações dos professores participantes do “Programa Contatos com a Arte”..... | 96 |
| 4.2 Pinacoteca do Estado de São Paulo..... | 109 |
| 4.2.1 Material instrumental: pranchas..... | 110 |
| 4.2.2 Material para crianças..... | 116 |
| Considerações Finais..... | 122 |
| Referências..... | 128 |
| Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE..... | 136 |
| Apêndice B – Carta de Apresentação – Museu de Arte Moderna (MAM)..... | 139 |
| Apêndice C – Carta de Apresentação – Pinacoteca do Estado de São Paulo (PESP)..... | 141 |
| Apêndice D – Primeiros mapas conceituais do Capítulo 2..... | 143 |
| Apêndice E – Mapa conceitual final do Capítulo 2..... | 146 |
| Apêndice F - Categorização do conceito de Educação contidos nos Relatórios do Programa “Contatos com a arte” nos anos de 2012, 2013 e 2014..... | 147 |
| Apêndice G- Categorização do conceito de Cultura contidos nos Relatórios do Programa “Contatos com a arte” nos anos de 2012, 2013 e 2014..... | 151 |
| Apêndice H - Categorização do conceito de Formação de professores contidos nos Relatórios do Programa “Contatos com a arte” nos anos de 2012, 2013 e 2014..... | 154 |
| Apêndice I - Respostas sobre as atividades mais significativas para as participantes do Programa “Contatos com a Arte” contidas nas avaliações dos professores nos anos de 2012, 2013 e 2014..... | 161 |
| Apêndice J - Respostas sobre atividades que mais envolveram as participantes do Programa “Contatos com a Arte” contidas nas avaliações dos professores nos anos de 2012, 2013 e 2014..... | 163 |

| | |
|---|-----|
| Apêndice K - Categorização das Pranchas da Pinacoteca do Estado de São Paulo..... | 164 |
| Apêndice L - Categorização dos materiais: “As obras de arte em jogo...um manual para os curiosos descobrirem a Pinacoteca” e “Minialmanaque de viagem no tempo para superexploradores: uma aventura pela Pinacoteca”..... | 176 |
| Anexo A – Modelo Questionário 1..... | 182 |
| Anexo B – Modelo Questionário 2..... | 184 |
| Anexo C – Modelo Questionário 3..... | 185 |
| Anexo D – Folders de divulgação do “Programa Contatos com a Arte” – 2012..... | 186 |
| Anexo E – Folders de divulgação do “Programa Contatos com a Arte”- 2013..... | 198 |
| Anexo F – Folders de divulgação do “Programa Contatos com a Arte” – 2014..... | 209 |
| Anexo G – Prancha “Tarsila do Amaral”..... | 221 |
| Anexo H – Prancha “XIX/XX A Pinacoteca e a formação de seu acervo – Arte Brasileira – José Ferraz de Almeida Júnior e Cândido Portinari”..... | 226 |
| Anexo I – Prancha “XIX/XX Arte Brasileira – Henri Nicolas Vinet e Carmela Gross”..... | 231 |
| Anexo J – Prancha “XIX/XX Arte Brasileira – Simplicio Rodrigues de Sá e Fernando Lemos”..... | 234 |
| Anexo K – Prancha “XX/XXI Arte Brasileira – Carlos Prado e Tuca Vieira”..... | 239 |
| Anexo L - Prancha “XX Arte Brasileira – Leonilson Truth, Fiction”..... | 242 |
| Anexo M – Prancha “XXI Arte Brasileira – Nuno Ramos”..... | 247 |
| Anexo N – Prancha “XIX Paisagem nas Américas: Pinturas da terra do fogo Ártico – Johann Moritz Rugendas e Henri Nicolas Vinet”..... | 251 |
| Anexo O - Capa do material “As obras de arte em jogo...um manual para os curiosos descobrirem a Pinacoteca”..... | 254 |
| Anexo P - Capa do material “Minialmanaque de viagem no tempo para superexploradores: uma aventura pela Pinacoteca”..... | 255 |

Introdução

Antes de iniciarmos a apresentação da presente pesquisa de Mestrado, gostaríamos de, brevemente, relatar nossa trajetória com a Educação e a Cultura, que constitui o tema deste estudo. Ao terminarmos o ensino médio, o curso de Pedagogia não era a primeira opção. Prestamos o vestibular para a licenciatura em História, porém a nota no vestibular não foi suficiente para ingressar neste curso, nos fazendo então, mudar a opção para a Pedagogia, sempre com a idéia de que gostaríamos de ser professoras. Não sabemos ao certo quando este pensamento teve início, mas afirmamos que sofremos uma grande influência de dois professores do ensino médio, que lecionavam História e Geografia.

A princípio, no ano inicial do curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Paulo, - campus Guarulhos - passamos por muitas dificuldades, entre elas, a dificuldade da leitura e escrita acadêmica, que é muito divergente das redações que produzimos na educação básica. Esta dificuldade tornou o curso mais dificultoso e menos encantador nos primeiros semestres. Já no segundo ano, as dificuldades foram ficando para trás, cedendo lugar para o encantamento com as disciplinas, a dedicação às leituras e trabalhos e a utopia de uma pedagogia transformadora. Com as Residências Pedagógicas e a vivência nas escolas públicas municipais da periferia de Guarulhos, tomamos contato com uma realidade nova e muito diferente daquela que estávamos imersas até aquele momento. As injustiças sociais, educacionais e culturais estavam bem a nossa frente. Foi a partir dessa vivência que surgiu o tema de pesquisa da Monografia e a continuidade nesta pesquisa de Mestrado. Abordar as questões culturais reflete também no déficit de nossa própria formação cultural e na busca de irmos além daquilo que nos é imposto, sempre buscando outra alternativa, afim de superar modelos de reprodução e tentar buscar a transformação pessoal e social.

A partir dos fatos narrados surge esta presente pesquisa de Mestrado, que tem como tema a relação entre as áreas de Educação, Cultura e Formação Contínua de Professores e apresenta como subtema a formação cultural de professores. Ao longo de nossa trajetória no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (e também com a escrita e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, com o mesmo tema) identificamos que a formação cultural de professores (em sentido alargado) é um tema pouco explorado tanto por pesquisadores da área, como pelos programas dos cursos de formação de professores e nas ações de Formação Contínua, dificultando que, de maneira geral, os professores apresentem em suas práticas cotidianas na educação básica, repertórios culturais diversos e que superem a reprodução de modelos e gostos pessoais.

Dessa forma, esta pesquisa buscou compreender como acontece (e se acontece) a formação cultural e a formação contínua de professores polivalentes das escolas da infância (de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) em ambientes não formais, a partir dos seguintes problemas de pesquisa: Qual a concepção de formação de professores presente nas ações de Museus de Arte? As ações educativas dos Museus de Arte da cidade de São Paulo escolhidos contribuem para a formação cultural e contínua dos professores polivalentes das escolas da infância?

A partir destes questionamentos realizamos, ao longo da pesquisa, uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de educação, cultura e formação cultural e formação contínua de professores polivalentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (escolas da infância) em Museus de Arte, além da análise documental a partir de materiais produzidos pelo Museu de Arte Moderna (MAM) e Pinacoteca do Estado de São Paulo (PESP), escolhidos para constituir o campo da pesquisa.

O tema “formação cultural de professores” emergiu a partir de uma questão que nos chamou a atenção ao longo de nossa trajetória no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) – Campus Guarulhos: o consumo infantil. Podemos imaginar qual seria a ligação que o consumo infantil tem com a formação cultural dos professores. Acreditamos que um tema se relaciona ao outro, pois se tais professores dispusessem de repertório cultural diferenciado, teriam condições de ir além do que a mídia impõe e disponibilizariam às crianças possibilidades culturais, ampliando referências culturais para além do que lhes é imposto. Além disso, uma formação cultural ampliada, que supere a indústria cultural¹, pode favorecer aos professores um repertório cultural diferenciado capaz de proporcionar mudanças na qualidade do trabalho educacional nas escolas e na própria formação contínua desses professores, com possibilidades mais alargadas de participação e de implicação cultural na sociedade.

Foi pensando na possibilidade de ir além do que a indústria cultural impõe nas escolas, que elaboramos a Monografia “Formação Cultural de Professores: Perspectivas a partir da análise de um Programa Cultural” considerando que há uma escassez de trabalhos acadêmicos

¹ Segundo Cerri e Trevisan (2006) o capitalismo e seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, é o ponto de partida para a reflexão sobre as relações da indústria cultural e a infância. Segundo os autores, a cultura transformada em produto é moldada em objetos/manifestações produzidos pela indústria cultural e integram-se à lógica do capital, que visa o lucro a partir de um processo ideológico de “conscientização” dos indivíduos. Neste processo, os indivíduos são subordinados à condição de meros consumidores e os meios de comunicação são estratégias de mercado dos produtos da indústria cultural.

que tratam especificamente da formação cultural de professores. Foi a partir deste fato que decidimos dar continuidade aos estudos na área e que surgiu este tema de pesquisa. Como na Monografia tratamos da formação cultural de professores de forma mais abrangente, sempre nos referindo tanto à formação inicial como à contínua, decidimos focar neste estudo a formação contínua.

Como os processos de pesquisa são constituídos por escolhas teóricas e metodológicas, optamos por focar na formação contínua que ocorrem em Museus de Arte da cidade de São Paulo. A partir dos caminhos percorridos, de nossas opções e de questões que, por vezes, fogem ao nosso controle (como por exemplo o tempo para conclusão da pesquisa), assim optamos por selecionar dois Museus para compor o campo de pesquisa, o MAM e a PESP.

Estudar e pesquisar este tema, os Museus e como ocorre a formação cultural de professores é uma pesquisa que envolve um caráter social, pois se a formação cultural é concretizada nestas ações educativas nos Museus, os professores podem ter mais possibilidade de escolha de repertório cultural para veiculação nas escolas, em suas práticas cotidianas com as crianças e não ser presa fácil da cultura que é imposta pela mídia (indústria cultural). Pesquisar este assunto é investigar também a ligação entre consumo e formação cultural.

Este tema também tem uma ligação direta com a formação profissional do professor, pois ao investigar e aprofundar o tema, poderemos favorecer maior reflexão sobre as práticas docentes, as atitudes educacionais e culturais frente a uma turma de crianças em instituições educacionais como um todo, por meio de mediações pedagógicas capazes de sensibilizar estética e culturalmente, no sentido de proporcionar às crianças um olhar para a cultura em geral e para os meios de comunicação, em particular, de maneira crítica. Além disso, poderemos refletir sobre a formação contínua de professores em Museus, compreender a importância dessa instituição para a educação e encontrar possibilidades de ampliação do repertório cultural de educadores, frente às ações educativas nos Museus.

A pesquisa buscou responder aos seguintes objetivos:

- Objetivo geral: compreender e analisar as perspectivas de formação cultural e de formação contínua presentes nas ações educativas de Museus de Arte com professores polivalentes de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (escolas da infância);

- Objetivos específicos: 1) compreender as ações educativas que acontecem nestes Museus e, especificamente, as ações voltadas para a formação de professores polivalentes (que atuam com crianças de 0 à 10 anos na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental);

2) assinalar perspectivas para a intersecção entre as áreas de Educação e Cultura, a partir destas mesmas ações oferecidas pelos Museus pesquisados.

A partir destes objetivos, nossa opção foi por realizar uma pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), tem características como a fonte ser o ambiente natural, ser descritiva, em que o interesse é pelo processo de investigação, a análise de dados é feita de forma indutiva e o significado tem uma importância vital.

Os instrumentos de pesquisa foram: a revisão bibliográfica (por meio de leituras, fichamentos, produção de mapas conceituais) e a análise documental dos materiais produzidos pelos Setores Educativos do MAM e da PESP. A realização da análise documental foi precedida de contato com os responsáveis pelo Setor Educativo dos Museus, realização de reuniões com os mesmos, elaboração de Consentimento Livre e Esclarecido e Carta de Apresentação. A revisão bibliográfica e a análise documental compuseram o corpus para análise e interpretação dos dados, tendo em vista o problema de pesquisa e as questões da investigação.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “Educação e Cultura como possibilidade de emancipação humana e transformação social” traz a definição de dois conceitos fundamentais a serem explorados nesta pesquisa, a partir dos nossos objetivos: educação e cultura e a relação entre as áreas. Já o segundo capítulo, intitulado “Formação Cultural de Professores e a Formação em Museus de Arte”, aborda nossa concepção de formação cultural, de formação contínua e de formação cultural e contínua de professores em Museus de Arte.

O terceiro capítulo, intitulado “Escolhas metodológicas e caminhos da pesquisa” intenciona discorrer e apresentar ao leitor todo o processo de metodologia da pesquisa, relatando os principais procedimentos que foram realizados para que a pesquisa pudesse se concretizar. O quarto capítulo, intitulado “A formação cultural e contínua dos professores das escolas da infância no Museu de Arte Moderna (MAM) e na Pinacoteca do Estado de São Paulo (PESP) ” busca trazer ao leitor a apresentação dos documentos produzidos pelos Setores Educativos dos Museus e a análise dos mesmos. Nas Considerações Finais buscamos sintetizar os “achados” da pesquisa, com base nos objetivos traçados e enunciar alguns desdobramentos da mesma.

Capítulo 1: Educação e Cultura como possibilidades de emancipação humana e transformação social

Pretendemos expor os conceitos de educação e cultura como possibilidades de emancipação humana e de transformação social, além de apresentar as principais considerações teóricas para a definição dos caminhos da pesquisa, que acreditamos ter um caráter fundamental nesse estudo.

Educação e cultura: conceitos amplos e difíceis de serem definidos sob uma única ótica, uma única lente, um único olhar. Estes dois conceitos foram e ainda são pesquisados por diversas “correntes” teóricas e, conseqüentemente, por diversos autores, das mais diferentes áreas do conhecimento. Neste estudo temos a intenção de definir os conceitos mais adequados para esta pesquisa, com base nos objetivos deste trabalho. As escolhas que apresentaremos teoricamente também envolvem tomada de decisões e deixa explícito nosso posicionamento político e ideológico. Neste sentido, Barbieri (2008, p. 55) aponta que *“a trajetória e a experiência de vida precisam ser atualizadas por meio da presença em cada ato. Faz-se necessário tomar posições e decisões a cada instante.”*

Uma revisão bibliográfica foi necessária para balizar estes conceitos. O capítulo está dividido em duas partes: na primeira, apresentamos uma abordagem da educação como ato político, explorando também os conceitos de criança, infância(s), escolas da infância e a especificidade da docência de crianças pequenas; na segunda, nos aproximamos do campo da cultura e sua relação com o campo da educação.

1.1 A educação como ato político

Antes de iniciarmos o debate acerca do termo educação e sua definição como um ato político, gostaríamos de tratar do sentido *do falar sobre educação*. Tal tema foi motivado por um vídeo publicado na página pessoal do Deputado Federal Jair Messias Bolsonaro, no dia 10 de janeiro de 2016, em sua rede social². No vídeo citado, Bolsonaro realiza uma crítica à supostos materiais didáticos oficiais e livros distribuídos que têm como tema a educação sexual

² A rede social aqui referida é o *Facebook*. Aproveitamos esta nota para afirmarmos que compreendemos que essas novas formas de interação não são tradicionalmente utilizadas como referência em textos acadêmicos, porém acreditamos que a tecnologia e as redes sociais nos trouxeram uma vantagem: o acesso rápido às informações, que devem, certamente, passar por exame crítico acadêmico.

e o combate à homofobia. Para o deputado, estes materiais de apoio estariam incitando a homossexualidade (como se fosse possível) e a vida sexual precoce³. Consideramos importante analisar tais considerações. Os materiais didáticos e os livros naturalmente não são neutros, mas não têm o propósito apresentado pelo parlamentar e encontram-se no âmbito da pluralidade de ideias e concepções previstas na Constituição Federal de 1988⁴ e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96)⁵. A *Revista Nova Escola*⁶ publicou um vídeo (também nas redes sociais) em resposta ao de Bolsonaro, expondo os reais objetivos e públicos dos materiais. O vídeo encerra com a seguinte frase: “*Quando o assunto é Educação, pergunte a quem conhece*”⁷.

Este episódio narrado acima nos fez refletir sobre o que é falar de educação e quem a conhece. Muitas vezes, como educadores, somos deslegitimados ao tratar da nossa própria área de atuação. Ultimamente no Brasil quem tem tido reconhecimento para falar sobre educação têm sido os economistas, numa clara definição da função social da educação, ou seja, para qualificar a mão de obra e produzir mais lucro (não para os trabalhadores). A educação é entendida como mercadoria e não como direito. Formosinho (2009, p.128) nos ajuda a compreender esta questão a partir do conceito de *profissionais de desenvolvimento humano*, que abrange as profissões que atuam diretamente com pessoas, realizando um contato interpessoal. Os educadores, portanto, fazem parte desta categoria. O autor aponta para dilemas e tensões destes profissionais: a menor valorização em relação à outras profissões clássicas (por exemplo médicos, engenheiros, juízes etc.) e mostra alguns fatores que levam a essa desvalorização: o componente de cuidados que essa profissão exige (o ato de lecionar como um “dom”), o caráter interativo e interpessoal do desempenho (por não serem profissões técnicas) e a ambiguidade, a incerteza e o holismo (não há consenso profissional, existem diferentes ideologias vigentes). Formosinho também critica a lógica acadêmica tradicional que contribui

³ Vídeo disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ufRkNtDjGZ0> > Acesso em 27 de janeiro de 2016.

⁴ No Capítulo III, seção I, artigo 206, inciso III da Constituição Federal de 1988, fica determinado que “o ensino será ministrado com base no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas”.

⁵ No Título II, artigo 3º, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, fica determinado que “o ensino será ministrado com base no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. No inciso IV do mesmo artigo, fica previsto que “o ensino será ministrado com base no princípio do respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

⁶ Apesar de termos utilizado o exemplo do vídeo produzido pela Revista Nova Escola, gostaríamos de destacar que a mesma é a expressão da política neoliberal para a educação e que, muitas vezes, funciona como um “Ministério da Educação paralelo”. Não concordamos com muitos dos princípios que regem esta revista, porém utilizamos este caso específico para ilustrar a questão em debate.

⁷ Vídeo disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=rpUnNyE8ztU> > Acesso em 27 de janeiro de 2016.

com este processo de menor valorização destes profissionais, a partir da hierarquização dos saberes.

Educadores, pedagogos e professores conhecem a educação e muitas vezes lhes são tiradas as vozes em seu próprio campo de atuação. Assim como a *Revista Nova Escola*, acreditamos ser de grande importância perguntar sobre educação a quem a conhece e estuda os fenômenos educacionais⁸.

Mas o conceito de educação não é tão simples quanto pode parecer: ao tratar do mesmo, uma série de conceitos vêm à tona, variando de acordo com as nossas experiências que temos frente à mesma palavra. Educação formal, educação não-formal, educação moral, educação profissional, educação básica, educação ao longo da vida, educação escolar, educação não escolar, entre outros. Junto com ela, outra série de palavras pode estar associadas: escola, professores, políticas educacionais, conhecimento, apreender⁹, ensinar...

Neste trabalho, abordaremos a palavra *educação* como ato político, a partir dos pressupostos de Paulo Freire. José Eustáquio Romão, ao escrever sobre o conceito de educação no *Dicionário Paulo Freire*, nos mostra que:

Para Paulo Freire, não existe educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem a duas: uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos (as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos (as) que querem a libertação de toda a humanidade. (ROMÃO, 2008, p.150-151)

A partir da compreensão da educação como ato político e da definição de educação freiriana, compreendemos a educação em uma perspectiva libertadora/emancipatória/problematizadora, no sentido apontado pelo autor, por acreditarmos

⁸ Gostaríamos de relativizar o tema dos educadores falarem sobre educação. Este ponto foi ressaltado devido ao recorrente fato de os cargos públicos e decisivos sobre a educação brasileira serem destinados a profissionais de outras áreas (como é o caso de economistas, por exemplo). Porém é de nosso conhecimento que há muitos educadores, pedagogos e professores que apresentam um discurso neoliberal e privatizador sobre a educação, no qual não concordamos.

⁹ Gostaríamos de ressaltar que, neste trabalho, utilizamos a palavra apreender, no sentido destacado por Paulo Freire em seus escritos, que significa apropriar-se, e que contribui para os processos educativos emancipadores, diferenciando-se da palavra aprender, no sentido de reproduzir, próprio da educação bancária.

que a educação tem um papel fundamental no processo de mudanças sociais, contrapondo-se à perspectiva bancária¹⁰.

Para Paulo Freire, a educação é prática de liberdade, diferentemente do processo de educação bancária. A educação tem caráter de transformação, seja ela individual, enquanto emancipação humana, seja ela social, sendo importante ressaltar que, seguindo a lógica freiriana, a educação sozinha não transforma o mundo. A educação pode representar libertação da opressão (imposta na perspectiva bancária) e é uma das formas de alcançar a autonomia.

Ainda seguindo a linha conceitual freiriana, acreditamos que a educação, assim como a Pedagogia, deve ser utópica, no sentido de denúncia e anúncio, como compromissos históricos, superando a visão tradicional de transmissão de conhecimento, encarando-a como o ato de conhecer (FREIRE, 2011). Ressaltamos ainda a importância da educação ser encarada como ação cultural para a libertação, assim como explica o autor:

Deste modo, a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências ‘intencionadas’ ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. (FREIRE, 2011, p. 161)

Educação para transformar. Esta é uma premissa a partir da ótica de Paulo Freire. Silva (2000, p. 2) afirma que o autor, em seu ensaio *Educação como Prática de Liberdade*, realiza uma análise sobre a sociedade brasileira. Segundo o mesmo, existiu um período de trânsito: tivemos uma sociedade fechada no início (período colonial e império), cuja participação da população em decisões políticas era inexistente, o que o autor classifica como uma inexperiência democrática. A tentativa de um Estado formalmente democrático (o período Republicano) é marcada por uma mentalidade feudal e uma estrutura econômica e social inteiramente colonial. Portanto, o povo, de maneira geral, sempre esteve à margem dos acontecimentos. Nas décadas de 1920 e 1930, o país passou por um período de industrialização e de urbanização, ocorrendo uma substituição da inexperiência democrática para uma nova experiência: de participação. Na sequência, o Brasil passou por um processo de retrocesso à sociedade fechada, proveniente do Golpe Militar de 1964, com suas consequências políticas, econômicas, sociais e culturais que reverberam até hoje.

¹⁰ Ainda no Dicionário Paulo Freire, Sartori (2008) aponta que a educação bancária é pautada por um processo alienado e alienante, com a visão de um sujeito acabado e com objetivo de educar para a submissão. A educação, neste sentido, inibe o processo criativo dos sujeitos e mantém a reprodução da acriticidade.

Freire (2011) acentua os níveis de consciência que essa sociedade de trânsito apresenta: a semi-intransitiva, a transitivo-ingênua e a consciência crítica. A primeira diz respeito a um nível de quase imersão, na qual não é facilmente perceptível a estrutura dos fatos, sendo justificados, em sua grande maioria, como fora da realidade (por desígnios divinos e destino, por exemplo). A segunda, faz referência a uma “nova forma de consciência popular”, na qual a capacidade de percepção se amplia, mudando a percepção de mundo, mesmo que ainda não totalmente. A mudança da consciência semi-intransitiva para a transitivo-ingênua tem ligação direta com o estado de trânsito de nossa sociedade. Segundo o autor, com as rachaduras sociais (os períodos de transformação), os oprimidos começam a compreender seu silêncio como resultado de uma sociedade que pode ser alterada e não mais como fatalismo.

Mas, a mudança da consciência transitivo-ingênua para a consciência crítica – que, segundo o autor, é o máximo de consciência que se pode chegar, abarcando a compreensão do ser e da sociedade, ocorre por meio da ação cultural para a libertação, ou seja, a partir da educação libertadora. Freire (2011, p. 134) acredita que *“a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista mas na práxis – ação e reflexão”*. Compreendemos, assim como Freire, que a educação tem um papel fundamental no processo de transformação (de consciências, de perspectivas etc).

Chauí (1988, p.55) apresenta a relação da invenção do telescópio por Galileu Galilei e as mudanças na percepção do olhar. Segundo a autora: *“o essencial no telescópio não é que aproxime ou aumente objetos, mas que transforme o próprio ato de ver, fazendo-o resultar do ato de conhecer, depositado no instrumento”*. Podemos fazer uma analogia do telescópio com a educação, no sentido da transformação, a partir do ato de conhecer (e apreender), por meio da forma de olhar o mundo (da consciência).

Acreditamos ser de grande importância a contextualização do termo *educação* pensando nas condições socioeconômicas de nosso país. Sabemos que estamos imersos em um processo de globalização e num contexto de política neoliberal¹¹, porém, o que por diversas vezes nos passa despercebido, são os impactos da globalização e da política neoliberal no campo da educação. Para ilustrar estes impactos, Bernard Charlot (2007) assevera que essas novas lógicas demandam trabalhadores e consumidores cada vez mais formados e qualificados, seja para

¹¹ Segundo Charlot (2007, p.132) a globalização nasceu como um fenômeno econômico, mas se tornou também um fenômeno político. É caracterizada pela integração das economias e das sociedades de vários países. Já o neoliberalismo é a política que rege estas relações globais, caracterizada pelo lucro e pela eficácia.

produzir ou consumir as mercadorias e conclui que não se trata apenas do desenvolvimento de novas competências técnicas, mas sim, de aumentar o nível de formação básica da população.

Com as novas lógicas de mercado provenientes da globalização e das políticas públicas educacionais, a educação básica é condição de exercício da cidadania¹². Charlot assinala a necessidade da escola se comprometer, de maneira efetiva, com os educandos das camadas populares, a partir do contexto de democratização das escolas, ao acolher jovens que, no passado, não chegavam ao ensino médio e superior.

Precisamos ter muita clareza do lento e tardio processo de expansão da escola pública brasileira. Somente a partir da década de 1960, do século XX, que se inicia a ampliação do acesso. Mesmo com este fato, ainda estamos longe da democratização da permanência, e mais distantes ainda da democratização da qualidade do ensino e do aprendizado.

Algebaile (2009) acrescenta outros aspectos a este assunto, como por exemplo, o fato de que a certificação do ensino fundamental (hoje, universalizado) não garante a qualidade do ensino, pelo contrário, há uma “desqualificação”. A autora afirma que a escola foi ampliada para menos e que garantir o acesso a todos não torna o ensino emancipatório. Na atual conjuntura brasileira, sabemos que, de maneira geral, a escola pública brasileira certifica, porém, a qualidade depende de vários fatores.

Charlot (2007) também indica para o fato de que a globalização teve poucos efeitos sobre a escola, estando o neoliberalismo avançando na área da educação. Como exemplo, o autor expõe a lógica do mercado aplicado à educação: escolas particulares para classe média e alta e sistema de vestibular, com visibilidade sobre os estudantes que são aprovados no vestibular em instituições de ensino superior públicas, gerando concorrência entre as mesmas, embora esse quadro esteja sendo alterado ultimamente.

Utilizamo-nos mais uma vez de Charlot (2007), que assinala algumas conclusões, a partir das novas lógicas econômicas e de mercado que permeiam atualmente a educação:

Marx pensava que o capitalismo era um progresso em relação ao feudalismo. Não pretendia voltar atrás, para o feudalismo, mas ultrapassar o capitalismo e chegar ao que ele chamava de comunismo. Podemos raciocinar de igual modo perante a globalização. Não se trata de voltar atrás, de fechar de novo as fronteiras. Em primeiro lugar, porque seria muito difícil fazê-lo e isso geraria uma crise econômica mundial. Em segundo lugar, porque a globalização, apesar de todos os seus aspectos negativos, tem um efeito positivo: ela tende a criar uma interdependência entre os seres humanos e evidencia a necessidade de uma solidariedade entre os membros da espécie humana

¹² Compreendemos aqui cidadania sob a ótica freiriana. No Dicionário Paulo Freire, Hebert (2008, p.74) afirma que “a cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. (...) Todo ser humano pode e necessita ser consciente de sua cidadania.”.

e o fato de o planeta Terra ser um bem comum. Não é a abertura das fronteiras que é um problema, é sim porque acontece na lógica do dinheiro e dos países mais fortes. O problema não é a globalização, é o neoliberalismo. (CHARLOT, 2007, p.134)

Mas então, como fugir desta lógica neoliberal que, nos dias atuais, perpassa o campo da Educação? Como ir além da educação bancária apontada por Paulo Freire? Para ir além do que esta política nos impõe, reforçamos o conceito de educação como ação cultural para liberdade e o seu papel fundamental no processo de transformação social. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2013), Paulo Freire discorre sobre uma série de elementos que o ato de ensinar exige e que também acreditamos serem centrais para definir a educação como ato político, como por exemplo o caráter indissociável do ato de educar e de apreender; o fato de que ensinar não é transferir conhecimento; a necessidade do respeito aos educandos; a aceitação do novo e a rejeição a qualquer tipo de discriminação; o fato de que educar exige tomada de posicionamento.

Reforçando este mesmo sentido, Freire (1986, p.17) em diálogo com Ira Shor, afirma que *“além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra.”*. Acreditamos ser essa uma das premissas defendidas pelo autor que mais tem importância na definição do termo educação neste trabalho – sem claro, excluir outras. Compreender a educação como um ato político e como um dos meios de transformação social nos impulsiona a acreditar em nosso papel enquanto profissionais da educação e na mudança.

Bernard Charlot (2013) também afirma que a educação é política. Segundo o autor não basta apenas afirmar que a educação é política. Para ele, o verdadeiro problema consiste em saber no que ela é política. Neste sentido, Charlot (2013) aponta sentidos que se articulam: 1) a educação transmite modelos sociais; 2) a educação forma a personalidade; 3) a educação difunde ideias políticas; 4) a educação é assumida pela escola como instituição social.

Florestan Fernandes (1986) vai ao encontro de Freire e Charlot na defesa da educação como ato político e, ao escrever sobre o pensar politicamente, afirma que:

A controvérsia, aí, seria a de se saber se é pela via da instituição, se é pela via dos professores ou das elites culturais que os oprimidos se emancipam. Em geral, essas fontes apenas ajudam. Podem dar um pontapé inicial, mas o processo precisa ser muito forte e dinâmico na sociedade, para que isso se propague e para que um pedagogo rebelde e o conjunto dos professores, que estejam porventura envolvidos num processo de transformação, pensem a realidade politicamente. Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática” (FERNANDES, 1986, p.129)

Gostaríamos de ressaltar duas formas de compreensão da educação como ato político e exemplificá-las. A primeira delas se apresenta de forma mais explícita, na forma de atos e

manifestações, de lutas nas ruas. Elas podem ser protagonizadas por educadores e também por educandos. Ao longo deste período de Mestrado (2014-2016), algumas destas mobilizações ocorreram, como o fato de que professores de alguns estados brasileiros entraram em greve e, em determinados casos, foram respondidos com o silêncio por parte dos governantes e, até mesmo, com violência. No Estado de São Paulo, os professores passaram por um período de 3 meses de greve (durante o ano de 2015) e tinham como pauta principal o reajuste salarial, que não foi alcançado¹³. Já no estado do Paraná, os professores paralisaram suas atividades por 44 dias (no mesmo ano) e também tinham como pauta principal o reajuste salarial¹⁴. Porém, o que chamou nossa atenção neste processo de luta dos professores do Paraná foi a violência que eles sofreram por parte da polícia militar do Estado, a mando do Governador do Estado, durante uma manifestação no dia 29 de abril de 2015¹⁵.

Mas como assinalado anteriormente, não somente os professores estão envolvidos em processos de luta e resistência, pois os educandos também compõem a educação em seu sentido político. No final de 2015, o Governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, anunciou uma Reorganização no Ensino, na qual pretendia fazer uma reforma organizacional e que levaria uma grande quantidade de escolas a fechar suas portas. Houve grande mobilização por parte dos estudantes secundaristas nas ruas, com intervenções e ocupações de espaços escolares. Universidades, professores, estudantes do ensino superior, artistas, cantores etc. apoiaram a causa dos estudantes que, a partir da pressão política, levou o Governador a suspender a Reorganização¹⁶. Tal movimento se expandiu, posteriormente pelo país, ficando clara a dimensão política e as tensões das agendas que estavam em jogo.

Os exemplos de luta e resistência apresentados acima nos ajudam a compreender que o caráter político da educação não se resume apenas à essas formas. Há, nesses casos, atos implícitos de política: aqueles dentro de sala de aula, que não são divulgados, que ocorrem no âmbito micro estrutural e que não envolvem uma quantidade grande de agentes, apenas o

¹³ Informações retiradas do site: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/professores-estaduais-parados-ha-3-meses-decidem-pelo-fim-de-greve.html>> Acesso em 27 de janeiro de 2016.

¹⁴ Informações retiradas do site: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/06/1639734-professores-do-parana-encerram-greve-apos-44-dias.shtml>> Acesso em 27 de janeiro de 2016.

¹⁵ Para saber mais: assistir documentário intitulado *Massacre 29 de abril*. Produzido por estudantes de jornalismo, em um projeto de extensão chamado *Lente Quente*, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, o documentário mostra cenas, vídeos, fotos e depoimentos dos professores que estavam na manifestação e sofreram grande repressão policial.

¹⁶ Informações retiradas do site: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/alckmin-suspende-reorganizacao-da-rede-de-ensino-estadual-de-sp.html>> Acesso em 27 de janeiro de 2016.

educador e seus educandos e uma das formas que podemos compreender estes atos implícitos é por meio do currículo.

Michael Apple é um dos autores que realiza uma crítica neomarxista sobre o currículo e seu papel ideológico (Silva, 2010). A história de vida deste autor nos ajuda a compreender suas escolhas político-teóricas: segundo Gardin (s/d), Apple nasceu nos Estados Unidos e é filho de imigrantes russos, pertencentes a classe trabalhadora. Sua cidade natal, Paterson, no estado de Nova Jersey, foi cenário de grande industrialização e tradição nas lutas sindicais. Em sua formação, teve grande influência de seus pais, cuja tradição política apresentava raízes comunistas. A partir destes fatos explicitados por Gardin (s/d), a crítica neomarxista da educação realizada por Apple não se faz “neutra” ou “ao acaso”. Segundo Silva (2010), o ponto de partida do autor são os elementos centrais da crítica marxista da sociedade e é caracterizada pelo fato de que a organização econômica também afeta a educação e a cultura, por meio de uma relação estrutural. O autor utiliza do conceito de hegemonia para explicar a manutenção da dominação das classes dominantes, atingindo sua máxima na formação do senso comum.

O currículo foi um dos maiores focos do autor ao longo de sua trajetória na pesquisa. Segundo Gardin (s/d), para Apple, a principal questão a se fazer sobre o currículo não é referente à sua metodologia (como?) mas sim sobre os conhecimentos de quais grupos são ensinados na escola. O conhecimento escolar, para Apple, é um recorte e está associado aos interesses dos grupos dominantes. Currículo, portanto, é poder. Silva (2010) assevera que para Apple o currículo não é neutro. Portanto, a escolha dos conteúdos que se desenvolve em sala de aula, com os educandos, não é uma escolha aleatória. Ela também exige uma tomada de posicionamento, pois a educação é política dentro de sala de aula. Quais histórias os professores contam: a dos grupos dominados ou a dos grupos dominantes? Exemplos sobre essa tomada de posicionamento não nos faltam: em caso de racismo entre os educandos, qual seria a nossa atitude? Lembrando que o silenciamento, neste e em outros casos, aponta também para uma tomada de decisão. Portanto, o combate às injustiças sociais em sala de aula, com nossos educandos, caracteriza a não neutralidade do currículo a favor das classes dominadas, pela mudança das consciências para alcançarmos uma transformação social capaz de operar uma sociedade mais justa e menos desigual.

Transformação e alegria na escola, são os temas discutidos por Georges Snyders ao longo de suas produções. Também com base no marxismo, suas obras propõem uma Pedagogia Progressista, que só será efetivada, a partir da alegria e do prazer dentro de sala de aula, por meio dos conteúdos culturais abordados pelo professor (Carvalho, 1999). Para ele, o objetivo da Pedagogia Progressista é:

(...) o de levar o aluno a um conhecimento verdadeiro, científico, que lhe possibilite uma formação e posse do conhecimento acumulado pela humanidade e, assim, possa participar das lutas de seu tempo, possa contribuir para a transformação da sociedade. (CARVALHO, 1999, p.158)

Novamente o conceito de transformação aparece ligado ao conceito de educação. Snyders propõe uma mudança da escola a partir da transformação dos conteúdos culturais. Temas como música e literatura aparecem em suas publicações e que, segundo Carvalho (1999, p.160) são um “pretexto” para o debate sobre a alegria nas escolas, que tem como base o conceito de humanização do homem por meio do pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. A alegria, portanto, estaria para Snyders, relacionada à transformação da sociedade.

Sendo a educação um ato político e um dos meios de transformação social (em nossa ótica conceitual), reafirmamos que não é o único. Não entendemos a educação como a solução plena dos problemas sociais, mas como uma forma muito importante de ajudar a combatê-los e meio para a emancipação humana.

Já definido o que compreendemos como educação, em seu sentido mais global, o passo que segue é focar em nosso tema: a formação cultural dos professores das escolas da infância, como profissionais que trabalham em instituições educacionais públicas.

1.1.1 *Criança e infância(s)*

Criança e infância. Duas palavras muito conhecidas pela maioria das pessoas. Todos fomos crianças, porém nem todos vivemos nossos tempos de infância(s). Interessa-nos as especificidades do ser criança e de viver as infâncias (no plural) com uma grande diversidade de vivências, que varia de acordo com o contexto social¹⁷, histórico, político e econômico em que as crianças estão inseridas.

Ao buscar a palavra “criança”, o Dicionário Aurélio (1993, p. 153) define que: “1. *Ser humano de pouca idade, menino ou menina. 2. Pessoa ingênua*”. Já em relação ao conceito de infância, podemos encontrar a seguinte definição: “1. *Período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade; puerícia, meninice. 2. As crianças*” (FERREIRA, 1993, p.153).

¹⁷ Na desigualdade presente na sociedade brasileira, o viver a infância, passa, necessariamente, pela classe social da criança. Tomamos como exemplo dessas desigualdades a luta das famílias por vagas nas creches públicas, em contrapartida com outros extratos sociais que pagam altas taxas de mensalidades em instituições de educação infantil privadas.

Analisando estas duas palavras – criança e infância – definidas por este meio tão legitimado e reconhecido por nós, o Dicionário, percebemos que ainda faltam definições para estes termos carregados de significações e especificidades. O *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990) - Lei Federal 8069/90, em seu Artigo 2º descreve: “*considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade*”.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 1, trazem a seguinte concepção de criança: “*a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura*” (2006, p.13), contrariando a concepção de criança como abstração e afirmando sua constituição como sujeito de direitos. Sobre a concepção de criança, o documento também acrescenta que a criança é, muitas vezes, vista como um adulto em miniatura, porém afirma que ela é um ser único, completo e em desenvolvimento.

A concepção de criança como sujeito de direitos, produtor e reproduzidor de sua cultura, singular, como seres sociais, nem sempre existiu. A noção de infância na sociedade moderna se transformou – como apontam os estudos da Sociologia da Infância que definiram a mesma como “categoria social do tipo geracional” e, a partir deste fato, hoje, sabemos que as visões de infância são construções sociais e históricas.

Uma vez que as concepções de criança e de infância são modificadas de acordo com a sociedade e o tempo, Kramer (2007) realiza uma reflexão sobre as concepções em que nos pautamos nos dias atuais. A autora afirma que a ideia de infância de hoje, surgiu com a sociedade capitalista¹⁸, urbana e industrial e, com isso, o papel social da criança em sua comunidade sofreu alterações, acrescentando que: “*a ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais*” (2007, p.15).

Outros pensadores foram fundamentais para a construção e o estudo das concepções de criança e de infância. Lopes e Gomes (2013) destacam a importância da filosofia neste percurso, há mais de quatro séculos, com Comênio, que, segundo as autoras (2013, p.58), talvez seja “*o primeiro a valorizar a infância e a escola materna como espaço educativo*”, destacando também Rousseau, que nos trouxe uma “*nova imagem de infância e da Pedagogia*”.

¹⁸ Aproveitamos para ressaltar que há também uma “modalidade” do capitalismo e uma “indústria do brincar” totalmente voltada para a infância, tornando as crianças consumistas, cada vez mais antecipadamente.

Além da Filosofia, outras áreas de estudos também foram essenciais para a construção e a compreensão da infância e das crianças. Uma delas é a Psicologia do Desenvolvimento que, segundo Lopes e Gomes (2013, p.59) trouxe o “*reconhecimento da criança como ser dotado de características peculiares em termos cognitivo, afetivo, emocional e social (...)*”. Kramer (2007, p.14) acrescenta que: “*(...) as teorias de Vygostky e Wallon e seu debate com Piaget – revelam esse avanço e revolucionam os estudos da infância*”.

Florestan Fernandes (2004) também teve um papel fundamental na construção do que hoje compreendemos por criança e por infância. Seus estudos sobre a diversidade dos grupos infantis em bairros da cidade de São Paulo na década de 1950 revelaram a existência de culturas infantis, ressaltando a contribuição social do papel das brincadeiras e dos jogos na infância.

Mas, partindo para o que compreendemos aqui por criança e infância, concordamos com Kramer (2007, p.15), quando afirma que as crianças são sujeitos sociais e históricos e que são marcadas pelas sociedades nas quais estão inseridas. Neste mesmo sentido, Gomes (2009) acrescenta:

(...) a criança pequena é hoje compreendida como um ser com capacidades, sujeito de direitos desde a gestação no útero materno, um ser produtor de culturas, já não é um ‘infante’ que precisa da voz do outro, do adulto, para fazer-se perceber socialmente. (GOMES, 2009, p.205)

Ainda sobre concepção de criança acreditamos que o lúdico, a brincadeira e a imaginação são fundamentais para o tempo de viver a infância, ocasião em que as crianças transgridem a lógica dos adultos. Crianças são sujeitos de direitos, seres históricos e sociais, que produzem e reproduzem cultura, que brincam, que inventam, que mudam a ordem, que cuidam umas das outras, que sorriem, que abraçam, que beijam etc. Daí decorre o uso que faremos aqui da palavra infâncias (no plural).

Com relação ao conceito de infância(s) e sua pluralidade, acreditamos que todas as crianças têm direito de viver a(s) infâncias(s), levando em consideração as mais variadas formas que a mesma pode assumir, de acordo com os mais variados contextos históricos, sociais, políticos e econômicos. Viver a(s) infância(s) é viver os tempos de ser criança. Porém, essa vivência poderá variar de acordo com a sociedade em que a criança está inserida, com o tempo/acontecimentos históricos vividos, com a situação política/econômica do local em que vive etc. Assim, a infância é entendida em seu sentido plural, como infâncias. Sobre as múltiplas vivências das infâncias, Chauí afirma que:

As crianças vivem suas infâncias conforme suas condições culturais, de classe social, origem étnico-racial e gênero, suportando condições concretas de existência que refletem as contradições sociais, fruto da grande desigualdade que impera no país,

polarizando entre a extrema carência e os privilégios. (CHAUÍ, 1995, apud. LOPES; GOMES, 2013, p.56)

Um bom exemplo sobre a pluralidade da forma de viver a infância está contido no documento *Infância Roubada*¹⁹, no qual podemos ter acesso à relatos de adultos que quando crianças durante a Ditadura Militar no Brasil, sofreram, de alguma forma, repressões, silenciamentos, afastamentos, agressões etc. Esses relatos nos mostram que a forma como a sociedade se organiza, afeta diretamente a forma de viver a(s) infância(s) e de ser criança.

Ressaltamos, a partir das já explicadas transformações e vivências plurais das crianças e infâncias, as lógicas de consumo que as mesmas estão expostas atualmente e cada vez mais cedo. O capitalismo e a sociedade de consumo são os pontos de partida para entendermos essas questões, pois os indivíduos passam por um processo de “coisificação”, transformando-se em bens consumíveis. Adorno (1995, p. 130) nos esclarece que:

Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador – o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão – eu o denominaria de o tipo da consciência coisificada. No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas

Portanto, vivemos em um contexto no qual somos subordinados à condição de consumidores, nas quais os meios de comunicação apresentam-se como estratégias de mercado (Cerri e Trevisan, 2006). Os autores destacam o papel da televisão neste processo, pois atinge as diversas classes sociais e colaboram para a (de)formação dos sujeitos, devido às concepções ideológicas do mercado, formando para o consumo. Neste cenário, as crianças são consumidoras em potencial, pois, ainda não apresentam um aporte de criticidade e de reflexão apurados. Por outro lado, a televisão também pode ser compreendida como um meio de comunicação que amplia as possibilidades imaginárias (lúdico e fantasia) das crianças. A esse respeito, Santos e Grossi destacam que:

A televisão influencia a saúde física e mental, a educação, a criatividade e os valores daqueles que se encontram na frente da tela. Quando expostas às propagandas, as crianças (...) ficam vulneráveis frente a informações que não são capazes de julgar de modo adequado. (SANTOS e GROSSI, 2007, p. 449)

¹⁹ Download disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800_arquivo.pdf >. Acesso em 31 de agosto de 2016.

Os autores ainda nos trazem dados impactantes sobre o consumo infantil. Segundo Linn (2006, apud Santos e Grossi, 2007, p.448) “o consumo infantil fatura cerca de US\$ 15 bilhões por ano, e o poder de persuasão das crianças nas compras dos adultos aproxima-se de US\$ 600 bilhões”. Outro dado importante que os autores apresentam são do Ibope (2006) e mostram que “as crianças e jovens brasileiros, até 17 anos, assistem em média 3.5 horas de televisão por dia; ficando expostos a aproximadamente 40 mil propagandas por ano” (Santos e Grossi, 2007, p.448). O impacto do consumo e das propagandas na forma de viver a(s) infância(s) também podem ser constatados no documentário *Criança, a alma do negócio*²⁰.

Acreditamos que a escola tem um papel fundamental no combate ao consumo infantil e na possibilidade da vivência efetiva da(s) infância(s), com a característica do lúdico e da brincadeira. Dessa forma, a partir de nossa atual vivência social, em que cada vez mais as crianças vivem a(s) infância(s) de forma institucionalizada, no sentido de que as brincadeiras, sentimentos e transgressões são ações que acontecem dentro de instituições – principalmente a escola, local no qual quase todas as crianças passam a maior parte de seu tempo, acreditamos ser importante abordar o conceito de escolas da infância, que vai além da atual cultura escolar de antecipar o processo de escolarização.

Para prosseguir no debate sobre escolas da infância, Carlos Drummond de Andrade, retrata, no nosso ponto de vista, o que é ser criança:

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço da lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Espídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céus, a mãe decidiu leva-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça: - Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

²⁰ Documentário de lançamento em 2008, dirigido por Estela Renner e produzido por Marcos Nisti, aborda questões sobre como a sociedade de consumo e os meios de comunicação de massa atingem as crianças e seus tempos de viver a(s) infância(s). O documentário pode ser encontrado na internet através do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=KQQRHH4RrNc>> Acesso em 29 de maio de 2016.

O poeta, em seu poema acima, nos faz refletir sobre o ser poesia das crianças, que envolve questões já destacadas por nós, principalmente o lúdico e a transgressão da lógica do mundo adulto. As crianças e sua(s) vivência(s) na(s) infância(s) enxergam o mundo por meio de outra lógica, o que torna seus pensamentos casos de poesia, mas, as crianças, além de poesia, são sujeitos de direitos e produtores e reprodutores de cultura. E um dos direitos dessas crianças é a educação, que no caso brasileiro, ocorre nas escolas da infância.

1.1.2 Escolas da infância

A educação básica no Brasil é dividida em três etapas: educação infantil (0-5 anos), ensino fundamental (6 – 14 anos) e ensino médio (15 – 17 anos). A educação infantil é subdividida entre creches (0 – 3 anos) e pré-escolas (4 – 5 anos). O ensino fundamental de nove anos também apresenta uma subdivisão entre fundamental I (6 – 10 anos) e fundamental II (11-14 anos).

As escolas da infância abrangem a educação infantil e o ensino fundamental I, porém se faz necessário a problematização sobre a transição dessas crianças, quando saem da primeira etapa da educação básica e são inseridas no ensino fundamental aos seis anos de idade. A história da educação brasileira e nossa atual conjuntura nos mostra a ênfase em processos escolarizantes preparatórios que antecipam a entrada no ensino fundamental. Porém, a questão que levantamos é: elas deixam de ser crianças nesta etapa da educação, quando se tornam “alunos”?

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Resolução nº 5/2009), a articulação com o ensino fundamental deve apresentar procedimentos que garantam a continuidade no processo de ensino e aprendizagem das crianças, respeitando as faixas etárias, sem antecipar conteúdos.

No mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos nos mostram que:

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. (BRASIL, 2010, p.21)

Porém, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos apontarem para a necessidade da continuidade do processo educativo e do resgate do caráter lúdico na aprendizagem, muitas vezes o processo de transição das crianças com seis anos, da educação infantil para o ensino fundamental, tem enfoque escolarizante, podendo transformar as crianças em alunos, no sentido de antecipar a cultura escolar e o processo de alfabetização, substituindo as brincadeiras e o lúdico, próprios do ser criança.

A partir deste cenário de escolarização precoce é que Lopes e Gomes (2013) nos trazem o conceito de escolas da infância e as definem como as instituições de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, sempre levando em consideração que a transição entre as etapas deve envolver outra concepção de criança, de infâncias e de suas famílias, em uma perspectiva de educação integral. As autoras também afirmam que é necessário repensar os ambientes, os tempos e os rituais neste nível da educação, sempre levando em consideração as especificidades da infância e a continuidade das escolas da infância, de modo a não tornar a criança de seis anos em um aluno precoce.

Nesse sentido, entendemos as escolas da infância pela integração da educação infantil e do ensino fundamental I, não necessariamente transformando-os em uma mesma etapa educacional, mas, antes, respeitando as crianças, as infâncias e suas especificidades, assim como seus tempos de viver a(s) infância(s), superando a visão de aluno, assim que ocorre o ingresso no ensino fundamental.

1.1.3 A docência nas escolas da infância: “um mundo em cor de rosa?”

Justificamos a escolha do termo ‘professoras’, para designar a maioria do corpo docente que atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, por ele ser constituído por mulheres. Esta escolha tem uma justificativa política e histórica. Demartini e Antunes (1993) trazem importantes reflexões acerca de como o magistério primário foi constituindo o corpo docente (no início do século XX – na cidade de São Paulo, assim como no Brasil e no mundo), em sua grande maioria, por mulheres, enquanto professoras de crianças, porém essa maioria feminina não estava representada nos cargos administrativos e de formação de professores. Ao entrevistar homens e mulheres que atuavam no campo da educação no início do século passado, as autoras chegaram a seguinte consideração:

A comparação entre as trajetórias do conjunto de homens e de mulheres entrevistados leva assim à constatação de que havia um privilégio indiscutível dos primeiros, podendo-se pensar que isso ocorria tanto por influência das autoridades escolares, dentro do próprio sistema educacional, como era reforçado pelos vínculos

estabelecidos com as forças políticas atuantes no estado. (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p.12)

Apesar das autoras fazerem referência às professoras do início do século XX, as questões de gênero ainda estão presentes nas identidades das professoras de crianças (principalmente nas escolas da infância), constituindo uma realidade atual. Portanto, a escolha do termo faz referência a este conjunto de mulheres que, historicamente, faz parte da educação de crianças pequenas e que, muitas vezes, enfrentam barreiras para construir sua própria identidade enquanto profissionais.

Segundo Gomes (2009) o ingresso das mulheres no magistério ocorre com a ampliação da escolarização no século XIX. Durante este período havia uma contraposição de ideias referente a essas mulheres assumirem seu papel enquanto profissionais da educação: por um lado, apoiando-se em discurso científico, havia os que temiam que as mulheres assumissem esse cargo, com a justificativa de não terem capacidade para essa função; já de outro lado, havia aqueles que acreditavam que as mulheres deveriam trabalhar com o magistério devido ao seu “dom natural de ser mãe”.

A naturalidade do ser mãe ainda é muito presente nos discursos atuais, como se a maternidade fosse algo inato à toda e qualquer mulher, não sendo uma escolha da mesma. Além disso, este discurso ainda é usado como respaldo para justificar a imersão das mulheres neste campo profissional. Porém, acreditamos que não nascemos professoras e nossa profissão não está relacionada com o fato de podermos gerar crianças. Tornamo-nos professoras, ao longo de nossas experiências (familiares, escolares etc.) e também de nossa formação ao longo da vida. Compreender a construção de nossa identidade profissional nos ajuda a (re)afirmar nossa função social enquanto educadoras.

Destacamos o aspecto político do papel dessas professoras. Fernandes (1986) acredita que mudança requer luta (e luta social de classe) e afirma que os professores devem aprender a pensar nesses termos. O autor (1986, p.134) segue realizando a defesa da professora e do professor terem uma consciência política e assevera que: *“ele precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante dessa realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática que vá além da escola”*.

Levando em consideração estes aspectos abordados por Fernandes (1986) e também as concepções de criança e infância (s), expostas neste trabalho, acreditamos que as professoras das escolas da infância apresentam especificidades com relação ao seu trabalho. Estas poderiam

ser melhor elucidadas frente às políticas públicas educativas no Brasil, a fim de que as crianças possam ter seus direitos garantidos e com a seguridade de viver seus tempos de infância(s).

Neste sentido, a educação é, portanto, um ato político e está carregada de significações ideológicas. A professora e o professor, enquanto agentes deste ato, podem ter um papel ativo de transformação, não dependendo unicamente dele para a mudança, mas com importância fundamental. Acreditamos que a educação está inserida em um contexto de luta de classes, que não pode ser negada, como se estivesse alheia a este processo. Porém, como já afirmado, a educação é apenas um dos meios de possibilidades de mudança. Existem outros. A cultura é uma dessas outras possibilidades.

1.2 Cultura

Buscamos em muitas fontes o sentido exato do que desejamos definir, para que não houvesse ambiguidade em seu sentido, pois, como afirma Carvalho (2011, p.29) as múltiplas concepções acerca do conceito de cultura o tornaram ambíguo. A partir dessas diferentes concepções de cultura é que se criou as dualidades entre cultura erudita e cultura popular, cultura de massa e cultura de elite etc. Não nos cabe aqui reforçar essas dualidades e diferenças que os binômios acerca da cultura foram ganhando ao longo do tempo. Nosso objetivo aqui toma outros caminhos...

Nogueira (2010, p.8) nos traz aspectos importantes sobre a origem do termo afirmando que: *“o termo cultura deriva-se do latim cultur e era originalmente relacionado aos cuidados dispensados ao campo, isto é, seu cultivo com plantas e animais”*, portanto, o termo estava vinculado com a palavra cultivar, ligado à natureza e à agricultura.

Porém, com o passar do tempo, a palavra e seu sentido foram sofrendo transformações, como aponta Nogueira (2010, p.8): *“a partir do século XVI, seu sentido inicial sofre transformações e é com o Movimento Iluminista, em meados do século XVIII, que a utilização do sentido figurado ganha força”*. Cultura, neste momento, passa a ter então o sentido de civilização. Segundo Goldstein (2014, p.80): *“o conceito iluminista, surgido na França, aproximava-se de civilização e civilidade, ou seja, um processo geral de evolução material, intelectual e espiritual que incluía o polimento dos costumes, o progresso técnico e político”*.

Nogueira (2010) e Goldstein (2014) nos mostram também o conceito de cultura que surge no século XIX, na Alemanha. Segundo Nogueira (2010, p. 8): *“(...) para os alemães, a noção de cultura abarca o conjunto de tradições artísticas e intelectuais que marcam*

determinado povo (...)”. Goldstein (2014, p.80) classifica este conceito de cultura como *romântico*.

Sobre estas duas visões do conceito de cultura, Nogueira (2010, p.8) destaca que: *“essa polarização marca o debate sobre cultura presente no século XX, oscilando entre dois polos, um universalista (de herança francesa) e outro particularista (de origem germânica). ”*, chamando atenção para a tendência atual sobre estas duas concepções, acrescenta que: *“atualmente, percebe-se uma tendência, na qual nos incluímos, de se aproximar esses dois polos, isto é, entender a cultura tanto do ponto de vista local quanto do ponto de vista universal”* (2010, p.8).

Goldstein (2014, p.80) aborda uma terceira concepção do termo: a cultura como arte, que emergiu na Inglaterra após a Revolução Industrial. Neste sentido, a cultura ganha aspectos de individualidade e interioridade e se associa às belas-artes, à música e à ciência. A autora destaca que as três concepções de cultura ainda permeiam os debates contemporâneos.

A partir das produções sobre o levantamento histórico do conceito de cultura, precisamos, para alcançar os objetivos desta pesquisa, realizar escolhas e tomar posicionamentos. A princípio, iríamos trabalhar com os autores da Escola de Frankfurt²¹, com destaque para Adorno e Horkheimer, que não definiram, especificamente, o que entendiam por cultura, porém, ao realizar a crítica a indústria cultural²², traçaram um panorama. Ortiz (1985) ao escrever sobre o tema da cultura e a Escola de Frankfurt, assinala para uma delimitação do termo:

Quando os frankfurtianos se referem a cultura, eles utilizam o termo com um significado distinto do que lhe é conferido pelos antropólogos. Cultura não significa práticas, hábitos ou modo de vida, e se por um acaso é legítimo falarmos em antropologia, trata-se de uma Antropologia Filosófica. Na verdade os autores seguem a tradição alemã que associa cultura à Kultur, e a identificam com a arte, filosofia, literatura e música. As artes expressariam valores que constituem o pano de fundo de uma sociedade. (ORTIZ, p. 6, 1985)

Pelas leituras e reflexões realizadas percebemos que a escolha teórica, a partir da Escola de Frankfurt, tornaria o trabalho contraditório, uma vez que pretendemos abordar o conceito de cultura de forma ampla, sem nos limitarmos apenas às artes.

²¹ A Escola de Frankfurt teve início em 1924 com a criação do Instituto para a Pesquisa Social na Universidade de Frankfurt. Seu objetivo era proporcionar discussões teóricas sobre temas que eram considerados tabus no meio acadêmico.

²² Segundo Costa et al (2003) a indústria cultural pode ser definida como o conjunto de meios de comunicação (como por exemplo, o cinema, rádio e a televisão) que formam um sistema poderoso com intuito de gerar lucros e, por serem mais acessíveis às massas, exercem um controle social.

Nesta pesquisa, temos como objetivo utilizar o conceito de cultura buscando ampliá-lo para todas as manifestações e expressões culturais de uma sociedade, para além dos produtos fabricados pela indústria cultural. Não estamos nos referindo a uma visão dicotômica que polariza a cultura erudita, em que as elites detêm o conhecimento, e o povo, a cultura popular. Referimo-nos à cultura de maneira geral, sem excluir gênero, etnia, credo ou expressão cultural.

Compreendemos cultura em seu sentido antropológico, no qual a partir da dominação da natureza, a partir de seu trabalho, o homem produz cultura. O momento exato em que isso acontece ainda é controverso entre os antropólogos, como afirma Laraia (2009). O que queremos ressaltar é que a cultura é resultado de um processo histórico e social, no qual determinados valores, regras, condutas etc. (heranças culturais) são transmitidas a partir de um processo de aprendizado.

Ressaltamos cinco pontos que Laraia (2009) destaca sobre a cultura no sentido antropológico. São eles: 1) a cultura condiciona a visão de mundo do homem; 2) a cultura interfere no plano biológico; 3) os indivíduos participam diferentemente de sua cultura; 4) a cultura tem uma lógica própria; 5) a cultura é dinâmica. O autor conclui sua análise da seguinte forma:

Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo porvir. (LARAIA, 2009, p.101)

Considerar a cultura em seu sentido antropológico, é compreender e respeitar as diferentes formas que a mesma possa ser encontrada nas mais diversas sociedades, indo além do etnocentrismo, processo esse que consiste na crença de que a cultura na qual pertencemos é superior de outros grupos, levando aos conflitos sociais, discriminações e preconceitos (Laraia, 2009). O etnocentrismo envolve, segundo Coutinho (2008) a dificuldade de nos distanciarmos de nossa cultura e a ideia de hierarquia dos valores culturais. Ainda segundo a autora, apresentamos “marcas” do etnocentrismo europeu, enquanto colonizados, o que dificulta o processo de nos entendermos culturalmente. Como exemplo, Coutinho (2008) nos alerta sobre a diferença que ainda fazemos entre a cultura do povo e a “alta cultura” e sobre a exaltação das culturas dos Estados Unidos e da Europa.

Surge, a partir desta reflexão, a importância de encararmos a cultura como fruto e construção de uma determinada sociedade, incluindo todos os sujeitos que a constituem,

reforçando a ideia de cultura como inclusão dos envolvidos, e não como exclusão (como área do conhecimento para privilegiados financeiramente).

Coutinho (2008), destaca algumas concepções do termo e seus desdobramentos, que merecem ser realçados: a ideia de cultura como civilização que está relacionada com a concepção de “alta cultura”; cultura como cumulativa e sua relação com as classes sociais (quem pode viver a “alta cultura?” e a erudição); a restrição da cultura como arte e sua ligação com a ideia de “arte pura”.

Clifford Geertz (2008) é um dos antropólogos que aborda as questões culturais e, especificamente, as artes. O autor compreende a cultura como rede de símbolos e apresenta um paradigma interpretativista. Ao longo de suas produções se contrapôs as ideais de Lévi-Strauss sobre cultura, que acreditava em categorias universais. Por ser norte americano, foi muito influenciado pelo multiculturalismo (discussão marcante nos Estados Unidos em sua época), acreditando que não é possível chegar a uma concepção universal do que é arte, sendo a História da Arte e a História da Cultura indissociáveis para o mesmo. Geertz compreende a arte como um sistema cultural, sendo as manifestações artísticas relacionadas diretamente com a cultura dos locais das quais são provenientes.

Ressaltamos, mais uma vez, que concordamos com a visão antropológica da cultura e das artes, uma vez que acreditamos que esta concepção se difere da sociológica, que compreende cultura como “belas artes” e que carrega uma visão elitista sobre a mesma. Sob a ótica da antropologia, acreditamos que a cultura se torna mais democrática, uma vez que todas as manifestações culturais e artísticas são encaradas dessa forma, sem exclusão a partir de supostos previamente definidos.

A partir destes pressupostos, destacamos a importância da democratização da cultura e da cultura como direito. Mario de Andrade, na década de 1930, em sua atuação como diretor do Departamento de Cultura (DC), do município de São Paulo, na gestão do prefeito Fábio Prado, realizou esforços no sentido da democratização da cultura. Os parques infantis, criados na sua gestão à frente do Departamento de Cultura (que incluía a Educação), são um exemplo. Segundo Faria (1999, p.61-62):

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços.

Estes parques, que apresentavam um caráter complementar à escola, não separavam, ideologicamente, a educação da cultura. Neles, as crianças vivenciavam a cultura brasileira, além de produzirem a sua própria cultura. Faria (1999, p.64) acentua que *“através das manifestações populares, folclóricas, artísticas e estéticas, a infância e o operariado estavam presentes consumindo e produzindo cultura, abrasileirando, portanto, o país.”*

Destinados aos filhos da classe operária, os parques infantis de Mário de Andrade, tinham o lúdico, os jogos e a brincadeira como fundamentos e a criança era a protagonista desse processo. Eram disponibilizados às crianças a possibilidade de vivenciar ações culturais (como por exemplo, aulas de música, dança etc.), mas sempre vivendo também os seus tempos de ser criança.

Além da criação dos parques infantis, Mario de Andrade realizou projetos na busca de proporcionar vivências culturais para os setores da população que não tinham acesso a esse conhecimento, no âmbito do município de São Paulo²³. Coutinho (2008, p.45) destaca o projeto das aulas-concertos da orquestra sinfônica no Teatro Municipal, no qual era estruturado e organizado para atender o público escolar. Além disso, idealizou um projeto de Museu Popular, que não foi concretizado, o qual apresentava um caráter de extensão e de educação. Mário de Andrade, além de poeta, escritor e crítico literário, foi idealizador de projetos inovadores no sentido da democracia cultural.

Chauí (1995) que também atuou como Secretária Municipal de Cultura na gestão da Prefeita Luiza Erundina no município de São Paulo (1989-1992), fez um balanço sobre este período, que nos ajuda a entender as quatro modalidades da relação do Estado com a cultura no Brasil. São elas: a liberal, a do Estado autoritário, a populista e a neoliberal. A cultura liberal é caracterizada pelas belas-artes (a “alto” cultura) e é tida como um privilégio de uma elite escolarizada. Já a do Estado-autoritário é marcada pela atuação do Estado como produtor oficial da cultura (e também da censura da mesma). A cultura populista é entendida como a produção cultural do povo e identificada como artesanato e folclore. Por fim, a cultura na perspectiva neoliberal é aquela movida pelo lucro e pela lógica de mercado. Nenhuma dessas perspectivas faz parte de nossas escolhas teóricas acerca do termo.

²³ Mario de Andrade também realizou outros projetos em âmbito nacional. Segundo Coutinho (2008), Mario de Andrade foi um “turista aprendiz” em suas viagens de pesquisa etnográfica ao Norte e Nordeste do Brasil, com objetivo de preservar não apenas os grandes monumentos, mas também as artes das culturas populares e dos povos ameríndios.

Neste trabalho afirmamos o conceito, também defendido por Chauí (1995) de cidadania cultural e de cultura como direito de todos os cidadãos. Nesse sentido, para a autora, a cultura é entendida como:

[...] trabalho da sensibilidade e da imaginação na criação das obras de arte e como trabalho da inteligência e da reflexão na criação das obras do pensamento; como trabalho da memória individual e social na criação de temporalidades diferenciadas nas quais indivíduos, grupos e classes sociais possam reconhecer-se como sujeitos de sua própria história e, portanto, como sujeitos culturais. (CHAUÍ, 1995, p.82)

A cultura como um direito também foi defendida por Rivas (2011, p.82), como: *“direito de todos os habitantes de uma região e como possibilidade de sua ampliação emotiva-cognitiva e de produção simbólica”*.

Para conquistar a cultura como um direito e para incluir a cidadania cultural nas políticas culturais, Chauí (1995) destaca os seguintes direitos: o direito de acesso e de fruição dos bens culturais por meio dos serviços públicos de cultura; o direito à criação cultural; o direito à reconhecer-se como sujeito cultural e o direito sobre as participações públicas sobre a cultura, refletindo ainda sobre os direitos do cidadão e sobre a cultura como parte da vida dos sujeitos, pertencendo à esfera pública sobre todas essas formas de relação do Estado – cultura. Assim como Chauí (1995), defendemos a necessidade da existência de outros direitos para que a cultura se estabeleça como tal: o direito do acesso à cultura ampla na escola, compreendendo a educação e a cultura como meios de transformação.

A intersecção entre educação e cultura se faz fundamental. Martins (2008, p.13) destaca a importância da escola proporcionar vivências culturais para as crianças, pois nem sempre este acesso ocorrerá por meio da família, devido as múltiplas realidades sociais. A autora ilustra este fato com a seguinte citação de Porcher:

Em matéria de sensibilidade, não existe formação de adultos, recuperação ou reciclagem com que se possa contar. Se a escola não empreender, desde os primeiros anos de escolaridade, o trabalho de sensibilização estética que é necessário, inclusive através de audições sistemáticas de discos, apresentação sistemática de obras de artes plásticas, cinematográficas etc., aqueles que não puderam beneficiar-se de um ambiente familiar favorável jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumismo embotado. (PORCHER, 1982, p. 46; apud. MARTINS, 2008, p.15)

Outro pressuposto para compreender a relação entre educação e cultura é entendermos a escola também como um espaço cultural (Coutinho, 2008, p.46), constituído de pessoas culturalmente inseridas em um determinado contexto. A autora destaca também a relevância da busca de nossa identidade cultural, por meio da atuação na intersecção entre as áreas, no sentido de nos colocarmos diante de nossos referenciais culturais, apesar das dificuldades de

identificação que o mundo contemporâneo interconectado nos traz. Coutinho (2008, p.47) assevera sobre a importância do professor também buscar essa identidade cultural. A formação cultural de professores é um dos percursos que guiam essa busca.

Além de compreendermos a escola e os processos educacionais como espaços culturais, também compreendemos o potencial educacional da cultura. Ambos os campos são espaços de discussões democráticas, nas quais todos devem ter a possibilidade de vivências. A educação como direito de todos e como ato político, em seu sentido transformador/emancipador/problematizador pode levar à transformação das consciências, individuais e coletivas. Já a cultura, em seu sentido antropológico, nos faz compreender as manifestações artísticas de forma democrática, de forma a modificar nossa concepção de mundo e nos tirar de nosso local, fazendo com que sejamos turistas em nossas próprias vivências, indo além do que está dado.

Outro ponto a ser destacado com relação à intersecção da educação e da cultura é o âmbito das políticas públicas. A política diz respeito à relação entre os homens. Gramsci, ao longo de suas obras, escreveu sobre a grande política, a qual permite o relacionamento com o outro e a forma de organização das sociedades. O espaço da política é público, vai além do particular e se baseia em relações. O público, de maneira geral, é financiado pelo Estado. Portanto, uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, algo que diz respeito à sociedade, ao coletivo. É a solução para problemas sociais como um todo, ou de uma parte (nunca no sentido individual). O Estado, em nossa sociedade, é o responsável por executar as políticas públicas, portanto, é o Estado em ação. Segundo Azevedo (2004), as políticas públicas se constroem:

[...] a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e o simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas. (AZEVEDO, 2004, p. XIV e XV)

As políticas públicas podem apresentar diretrizes estruturantes (como é o caso do Plano Nacional de Educação – PNE²⁴), diretrizes de nível intermediário (projetos que partem das diretrizes estruturantes) e diretrizes operacionais (a realização dessas diretrizes).

²⁴ O PNE tem como objetivo determinar diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais. Sua última edição prevê ações para os próximos dez anos (2014/2024). Sua elaboração foi realizada de forma democrática: o Ministério da Educação se mobilizou com entes e instâncias federadas e que representam o âmbito educacional.

Há também, diversos tipos de políticas públicas: regulatórias (que estabelecem padrões de comportamento), as distributivas (em que determinado grupo será o beneficiado, mas que é financiado por todos), as redistributivas (em que o benefício para algumas categorias ocorre com o custo sobre outras), as constitutivas (como por exemplo as regras do sistema eleitoral), entre outras. Vale ressaltar que a relevância dessas políticas é calculada a partir do quanto as mesmas conseguem influenciar a sociedade; e que, para a elaboração de uma política pública, é fundamental o conhecimento técnico sobre determinada área.

As políticas públicas são também campos de lutas: sempre haverá um setor lutando para que determinada política aconteça e sempre haverá outro setor lutando contra. Há também diferenças entre planejar determinada política e a implementação da mesma. Uma política implementada é a ação prática dos sujeitos. A participação no processo de construção de uma política é algo que precisamos refletir: a população pouco participa, pois há instâncias burocráticas de elaboração, portanto, na maioria das vezes, o processo de elaboração e de implantação das políticas públicas não é realizada de forma democrática: ela é imposta e hierarquizada, sem a participação e a discussão com os principais envolvidos – a população em geral. Ao pensarmos na concepção de Estado restrito (como Governo e órgãos repressores) limitamos a participação da sociedade civil na elaboração de políticas públicas em outras instâncias.

As políticas públicas se dividem também em políticas de Estado e políticas de governo. As primeiras são políticas que apresentam continuidade, permanência, que tem respaldo em leis e que são legitimadas pela população (o que garante a sua continuidade). Já as políticas de governo não apresentam continuidade: elas se modificam e até desaparecem, conforme o posicionamento dos que atuam como representantes da população em determinado período histórico.

É, portanto, pensando no conceito de política, de política pública e, principalmente na diferenciação entre política de Estado e política de governo que chamamos a atenção para o déficit de políticas públicas que efetivamente concretizem a democratização de toda a educação básica e de acesso à cultura. Acreditamos este é um dos pilares principais para que a intersecção entre as áreas ocorra. Acreditamos que a implementação de políticas de Estado para a educação

e para a cultura devem ser realizadas para que o potencial transformador de ambas seja concretizado em nossa sociedade.

A educação e a cultura, a partir dos pressupostos teóricos aqui abordados, se tornam caminhos na possibilidade da emancipação humana e na transformação da sociedade, de modo que a intersecção entre as áreas pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Mas de que maneira essa intersecção pode acontecer? Qual o papel do professor nessa relação? Ele é formado culturalmente? Quais são as possibilidades que essa formação traz? Essas são perguntas que procuraremos responder no próximo capítulo, no qual abordaremos o tema da formação cultural contínua de professores em Museus de Arte da cidade de São Paulo e que atuam na formação contínua de professores das escolas da infância.

Capítulo 2: Formação Cultural de Professores e a Formação em Museus de Arte

Neste capítulo abordaremos o tema da formação cultural de professores, com foco na formação contínua dos mesmos, uma vez que nosso objeto de estudo nesta pesquisa são os cursos oferecidos pelas ações educativas de Museus da cidade de São Paulo. Trataremos também da formação em artes de professores, especificamente de professores que atuam com crianças pequenas em instituições educacionais, considerando o potencial educativo dessa área do conhecimento.

A seguir, abordaremos o tema da formação cultural contínua em artes e em Museus, como uma possibilidade para a (trans)formação dos professores, de modo a ampliar o repertório cultural dos mesmos, partindo de vivências com as diversas manifestações culturais, possibilitando mudanças em sua prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado dos alunos, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da educação, especialmente a educação pública.

2.1 Formação Cultural de Professores

Com base na pesquisa feita no banco de teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior²⁵, buscando trabalhos anteriores que já tenham abordado o tema – objeto desta pesquisa, a princípio realizamos busca simples a partir de dois grupos de palavras-chave: formação cultural de professores e formação contínua de professores. Os resultados, *a priori*, representam uma grande quantidade de pesquisas, sendo 471 registros ao buscar o tema ‘formação cultural de professores’ e 176 registros de trabalhos de pesquisa sobre ‘formação contínua de professores’.

Com esse elevado número de pesquisas, percebemos que a busca simples engloba todos os campos de busca disponíveis no referido banco de teses: agência financiadora, área de conhecimento, autor, biblioteca, data de defesa, instituição de ensino, linha de pesquisa, nível, orientador, palavras-chave, programa, resumo e título. Com a finalidade de refinar a busca, selecionamos apenas dois desses campos, a saber: título e resumo.

Ao buscarmos os registros nos dois campos, simultaneamente, nenhum registro de trabalho foi encontrado sobre ‘formação cultural de professores’. Portanto, decidimos buscar

²⁵ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 18 de março de 2016.

individualmente, selecionando apenas o campo de busca ‘título’ e procurando por ‘formação cultural’, nenhum registro foi encontrado. Com o mesmo grupo temático, selecionamos o campo ‘resumo’ e uma pesquisa foi encontrada: intitulada *Formação Cultural dos Professores: Desafios na prática docente*, cuja autoria é de Waldirene Pereira Araújo, organizada na forma de Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Piauí, no ano de 2012.

Com relação à busca por ‘formação contínua de professores’, simultaneamente, nos dois campos, duas pesquisas foram localizadas. São elas: *Formação Contínua de Professores de Ciências: Motivações e dificuldades vividas num curso de formação contínua a distância*, de autoria de Paulo Sergio Garcia, resultado do processo de Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, em 2011; e *Formação Contínua de Professores no Ensino Médio: Sentidos e significados de aprendizagem em contexto de colaboração*, cuja autora é Eliene Maria Viana de Figueiredo. A pesquisa é resultado de Mestrado Acadêmico em Educação, também pela Universidade Federal do Piauí, em 2011.

Realizamos ainda o procedimento de busca específica em cada um dos dois campos de pesquisa selecionados. Iniciamos pelo título: foram seis as pesquisas encontradas, duas delas já apareceram na busca simultânea e estão citadas no parágrafo acima. Para detalhes das outras quatro, segue o quadro:

| Quadro 01: Resultado da busca por “formação contínua de professores”, no campo de títulos, no Banco de Teses da Capes | | | | |
|--|---------------------|--|----------------------------------|------|
| Título | Autor(a) | Nível Acadêmico/Área do Conhecimento | Instituição | Ano |
| Os Desafios de Navegar: A colaboração como bússola da formação contínua de professores de língua inglesa mediante as novas TIC | Jesiel Soares Silva | Mestrado Acadêmico em Letras e Linguística | Universidade Federal de Goiás | 2012 |
| O Impacto da Formação Contínua de Professores nas Escolas com Bom Desempenho em | Dimas Cassio Simão | Mestrado Acadêmico em Educação Matemática | Pontifícia Universidade Católica | 2012 |

| | | | | |
|---|-----------------------------|--|--|------|
| Matemática: O caso da rede escolar SESI | | | | |
| Teletandem e a Formação Contínua de Professores Vinculados à Rede Pública de Ensino do Interior Paulista: Um estudo de caso | Ludmila Belotti Andreu Funo | Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | 2011 |
| A Exploração- Investigação Matemática: Potencialidades para a formação contínua de professores | Maiza Lamonato | Doutorado em Educação | Universidade Federal de São Carlos | 2011 |

Em seguida, filtramos a busca com o mesmo grupo de palavras-chave, apenas para o campo de resumos. Nove pesquisas foram encontradas, sendo duas delas, as que foram localizadas a partir da busca simultânea. Com relação as outras sete pesquisas, segue o quadro:

| Quadro 02: Resultado da busca por “formação contínua de professores”, no campo de resumos, no Banco de Teses da Capes | | | | |
|--|----------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|------|
| Título | Autor(a) | Nível Acadêmico/Área do Conhecimento | Instituição | Ano |
| Contribuições das Práxis Histórica de Paulo Freire às Pesquisas e Propostas sobre Educação Contínua de Educadores(as) | Lucimara Cristina de Paula | Doutorado em Educação | Universidade Federal de São Carlos | 2011 |

| | | | | |
|---|--------------------------------------|---|--|------|
| Comunidade de Prática em Curso On-line para Formação Contínua de Educadores e o Papel do Moderador: Um estudo de caso | Marcia Regina Marcolino Gherardi | Mestrado Acadêmico em Interdisciplinar Linguística Aplicada | Universidade Federal do Rio de Janeiro | 2012 |
| Dificuldades de Alunos Ingressantes na Universidade Pública: Alguns indicadores para reflexões sobre a docência universitária | Valeria Cordeiro Fernandes Bellatati | Doutorado em Educação | Universidade de São Paulo | 2011 |
| Resolução de Problemas na Formação Continuada em Aulas de Matemática nos Anos Iniciais | Sandra Alves de Oliveira | Mestrado Acadêmico em Educação | Universidade Federal de São Carlos | 2012 |
| Entre os Movimentos Instituídos e Instituintes de Formação Docente: Tensões do/no cotidiano escolar | Mariza Soares de Oliveira | Mestrado Acadêmico em Educação | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | 2012 |
| Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: Um estudo a partir do curso Encontros de | Jaqueline Sandra Diel | Mestrado Acadêmico em Educação | Universidade Metodista de São Paulo | 2011 |

| | | | | |
|---|--------------------------|---|---------------------------|------|
| Leitura realizado no município de Sinop/MT | | | | |
| Produção Docente de Vídeos Digitais para o Ensino de Física: Desafios e potencialidades | Adriel Fernandes Sartori | Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências (modalidades Física, Química e Biologia) | Universidade de São Paulo | 2012 |

Podemos perceber que é escassa a produção científica-acadêmica referentes aos temas pesquisados. Estudos sobre a formação contínua de professores são em maior quantidade sobre a formação cultural, sendo que as pesquisas que abordam esse tema estão inseridas em três diferentes áreas de formação acadêmica (Educação, Ciências, Linguística), com maior quantidade de pesquisas na área da Educação. Outro ponto que gostaríamos de destacar é que todas as dissertações e teses encontradas a partir da busca por “formação cultural de professores” e “formação contínua de professores” foram defendidas nos anos de 2011 e 2012, nos indicando que este é um tema que atualmente emergiu nas pesquisas educacionais.

Com esse breve levantamento, afirmamos a importância da realização de pesquisas em ambas as dimensões: cultural e de formação contínua, para que possamos estudar com maior critério e propriedade a formação dos docentes. Nesta pesquisa, estudaremos as duas modalidades, em conjunto.

Sobre a formação de professores, realizamos aqui uma problematização sobre um discurso comumente abordado, tanto pelo senso comum, quanto por profissionais da educação: o da docência como doação/ missão e a importância do amor que os professores devem ter ao ensinar, que está presente tanto em publicações, como em discursos políticos.

Diante desse discurso/pensamento, buscamos relacioná-lo com a importância da formação. O professor não necessariamente deve trabalhar por amor. É fato que se o sujeito se sente confortável com a sua profissão e realmente tem satisfação em exercer sua função, o processo educativo se desenvolve com maior significação para todos os envolvidos, mas acreditamos que essa afirmação valha para todas as profissões. Segundo Orloski (2009, p.218) *“Todo educador, ou todo profissional, deve exercer o ofício com prazer, mas não podemos aceitar que seja apenas por prazer”*.

Os discursos políticos que ensejam a educação como doação/missão desconsideram a educação como ato político e descaracterizam a profissionalização dos professores. Como ressalta Orloski (2009, p.217) *“O maior problema é que o caráter emocional utilizado reforça a ideia de fazer por amor e não por dinheiro, ou seja, aceitando e contribuindo para a manutenção da desvalorização da classe profissional”*. Assumimos a docência como profissão, assim como a medicina, a engenharia, a advocacia, entre outras, e que deveria ter, da parte da sociedade e do governo, reconhecimento pelos serviços prestados pelos professores nos diferentes níveis e modalidades educacionais.

As razões de tornar-se professor são variadas e têm relação direta com a história de vida dos sujeitos. Podemos trabalhar como professores como opção profissional, diante de possibilidades de escolha, assim como por ideal, por acreditar na educação e na sua possibilidade de transformação social. A escolha de ser professor pode estar relacionada ainda com a trajetória escolar, ou mesmo por influência familiar. Ela pode sim estar relacionada ao amor e ao amar as crianças, mas nenhuma dessas escolhas têm sustento na formação. Quando nos graduamos em cursos de licenciatura somos profissionais da educação, independentemente das razões iniciais que nos motivaram.

A formação de professores em geral, e no Brasil, ocorre em duas modalidades: inicial e contínua. A formação inicial é caracterizada pelos cursos de licenciatura oferecidos por Universidades e Faculdades, formando tanto pedagogos como especialistas nas mais diversas áreas (Matemática, História, Geografia, Física, Ciências Sociais etc.).

A formação de professores não fica restrita apenas à modalidade inicial, ela também ocorre de forma contínua, levando em consideração que a aprendizagem é um processo contínuo e que os professores que já estão inseridos no mundo do trabalho educacional procuram aperfeiçoar seus conhecimentos e melhorar a qualidade de suas práticas profissionais. Esta formação pode ser fornecida por meio de cursos e/ou eventos formativos provenientes das próprias escolas (Formação Contínua em Serviço) e por meio de parcerias com universidades ou instituições de ensino superior (ou outras), de maneira geral.

Outro ponto que gostaríamos de chamar a atenção é a relação entre a formação inicial e contínua do professor com a condição de trabalho deste profissional (concursos, contratos, jornadas de trabalho, salário, valorização etc). Se compararmos os anos de escolaridade (e de formação) dos professores com de outros profissionais que apresentam uma faixa salarial maior do que os profissionais da educação, constatamos que vivenciamos contradições na realidade brasileira, que é marcada por desigualdades.

A partir dessas duas dimensões de formação no Brasil (inicial e contínua), ressaltamos a importância do professor ser o principal sujeito na sua formação, pois, segundo Gomes (2009, p.220):

Ver o educador como protagonista desse processo é considerá-lo um trabalhador capaz de pensar seu fazer e recriá-lo; um intelectual crítico com competência para não só transformar sua prática, mas, com condições institucionais de colaboração, mudar os contextos em que ela é produzida.

Consideramos os professores como agentes e protagonistas no seu processo de formação, que apreendem/ensinam simultaneamente e que não apenas trabalham “por amor”. São intelectuais críticos, protagonistas de seu processo de transformação individual, para, dessa forma, poderem contribuir no processo formativo dos educandos, em conjunto.

Para educar, é preciso educar-se. Para ilustrar essa afirmação, utilizamos as ideias de Carvalho (2011, p.33) em que o autor faz uso da teoria Karl Marx e o pressuposto de que para ocorrer uma transformação de circunstâncias sócio-históricas e de educação, é preciso educar os educadores. Segundo ele:

A educação dos educadores tem de reconhecer, e assumir, que a função escolar deve estabelecer e refundar as complexas conexões e interconexões entre presente, passado e futuro, sem que isso seja feito de forma linear ou determinista. (CARVALHO, 2011, p.33)

Para que o professor possa ser um profissional crítico, agente da transformação e consciente do sua função social, afirmamos que formação é um direito, contrapondo a ideia de doação/missão, expostas no início. Nessa direção, Kramer (2011, p.128) aponta que a formação é necessária para a melhoria da prática pedagógica e complementa: é uma conquista e um direito da população, por uma escola pública e de qualidade.

A educação pública de qualidade, direito de todos e dever do Estado, pressupõe profissionais formados também com qualidade. Sem professor não há escola, assim como sem o aluno, também não, mas sem o professor formado no sentido crítico acreditamos, de igual maneira, que a qualidade da educação esteja comprometida.

É pensando nessa qualidade da formação e no sentido crítico da mesma, que destacamos uma dimensão importante para que esse pressuposto efetivamente aconteça: a formação cultural. Como já abordado no capítulo anterior, compreendemos cultura em seu sentido antropológico, na qual os sujeitos produzem e transformam a cultura, que é comum a todos nós (pois é o que nos diferencia dos animais), mas que também nos diferencia (de acordo com o meio em que estamos inseridos). A formação cultural, segundo Nogueira (2008) é caracterizada como:

[...] o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. (NOGUEIRA, 2008, apud NOGUEIRA, 2010, p.4)

O acesso e a conexão com o mundo da cultura (especificamente com as artes) é parte da formação cultural, uma vez que “*a formação cultural é um dos elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais emancipadora e autônoma*” (Freitas, 2010, p.32). Acreditamos que esta tem papel fundamental na formação dos professores, como intelectuais críticos de sua realidade, autônomos e conscientes de seu papel social/político na educação.

Almeida (2010) cita e analisa pesquisa realizada pela UNESCO²⁶ (em 2004), em âmbito nacional sobre o perfil dos professores, a partir de questionários nos quais foram abordados diversos temas, entre eles, os temas do consumo cultural e as preferências das atividades culturais destes profissionais. No total foram respondidos cinco mil questionários por docentes tanto de escolas públicas, quanto privadas. A autora nos mostra dados importantes a serem considerados ao pensarmos nas experiências culturais dos professores:

Sobre a participação docente em eventos e atividades culturais (visitas a museus e exposições de artes visuais, frequência a teatro, concertos, cinema etc.), os dados são alarmantes: 62,1% nunca foram a um concerto de música erudita, 17,4% nunca foram ao teatro, 14,8% nunca foram a um museu, 8,6% nunca visitaram uma exposição em centros culturais e 8,6% nunca foram ao cinema. (ALMEIDA, 2010, p.17)

Como parte de sua análise, Almeida (2010, p.17) busca justificar esses baixos índices de participação em atividades culturais: em primeiro lugar pelo fato de que a maioria dessas instituições está localizada em regiões centrais, tornando mais difícil o acesso do público residente das periferias. Outro fator é a condição de trabalho dos professores, com longas jornadas de trabalho e salários baixos. A partir dessas questões, a autora supõe que as experiências culturais dos professores não se diferenciam das experiências dos educandos – com grande ênfase na indústria cultural e meios de comunicação de massa.

Freitas (2013) em sua pesquisa monográfica sobre a formação cultural de professores/pedagogos do Distrito Federal também encontra resultados parecidos aos da pesquisa realizada pela UNESCO. Com a experiência de pesquisa no Grupo de Pesquisa e Estudo sobre a Formação e Atuação do Pedagogo (GEPFAPE) da Universidade de Brasília

²⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A pesquisa citada é intitulada “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam” e pode ser encontrada no link: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>> Acesso em 29 de maio de 2016.

(UnB), a autora e outros pesquisadores realizaram um estudo sobre o perfil do pedagogo do Distrito Federal. A partir de questionários, divididos em temas, abordaram o tema da formação cultural, com o seguinte questionamento: quais são as atividades realizadas por esse profissional quando não estão no seu âmbito de trabalho?

Assim como na pesquisa realizada pela UNESCO, os resultados obtidos foram alarmantes: dos 185 professores respondentes, 172 assistem a filmes e/ou programas de televisão; 171 leem livros, jornais, revistas e outras formas de comunicação e cultura não relacionados diretamente ao trabalho; 168 frequentam cinema; 110 vão ao teatro, espetáculo de dança e/ou circo; 104 vão à concertos e/ou shows; 100 frequentam bares ou Cafés; 93 vão à museus e/ou exposições; 83 realizam atividades esportivas; 4 vão à igreja ou realizam atividades religiosas; 1 tem momento de lazer com a família; 1 participa de fóruns de discussão na internet; 1 pratica ioga (FREITAS, 2013, p.40).

Esses resultados são amenizados pelo fato de que os professores poderiam optar por mais de uma opção dentre as atividades listadas. Além disso, quanto a autora categoriza os dados, as atividades de cultura relacionadas à linguagem artística apresentam uma maior frequência (47%). Ainda assim, acreditamos ser importante ressaltar a quantidade de professores que frequenta atividades culturais vinculadas à indústria cultural e aos grandes meios de comunicação de massa, que não contribuem para a reflexão/transformação dos sujeitos perante eles mesmos e frente à sociedade, ao contrário, tendem a conservar o que existe, pouco acrescentando aos processos emancipatórios e de transformação social.

Em ambos os resultados das duas pesquisas citadas podemos observar que os professores não apresentam diversidade de vivências culturais, ficando muitas vezes restritos à atividades midiáticas provenientes da indústria cultural. O conceito de indústria cultural está intrínseco ao sistema econômico capitalista no qual estamos inseridos. Neste processo, os homens e as suas relações se transformam em “coisas”, em bens consumíveis.

A indústria cultural é acessível à grande maioria dos cidadãos, veiculada pelos grandes meios de comunicação e é aceita de maneira passível. Além disso, ela define o que é “certo ou não”, o que é “aceito ou não”, ou seja, cria-se estereótipos e pré-conceitos. Ter um olhar atento e crítico para os efeitos e impactos da indústria cultural é dar um passo importante na direção do que é imposto, criando e recriando novas formas de existência. Mellouki e Gauthier (2004, p.538) também afirmam que os professores, assim como os estudantes estão inseridos neste contexto da indústria cultural, levantando a hipótese de que, assim como os alunos, os professores *“só têm olhos e ouvidos para os cliques e megaespectáculos produzidos pela indústria multinacional da cultura (...)”*.

Mellouki e Gauthier (2004) defendem a ideia dos professores como intelectuais, destacando as duas funções que os mesmos devem incorporar em suas práticas: a de criadores e a de divulgadores. Além disso, os autores também destacam a função do professor como mestre herdeiro da cultura, no sentido de que, o mestre deve proporcionar para seus alunos entrar “*em contato com a obra humana passada e com as culturas de outros lugares, com o desenvolvimento das letras, das artes, da história, das ciências e das tecnologias*” (Mellouki e Gauthier, 2004, p.557)

Os dois autores nos ajudam ainda a definir a perspectiva cultural do ensino e acreditam que, se a cultura realmente estiver intrínseca à identidade coletiva da escola, o foco não deve estar nos conteúdos culturais curriculares, mas sim nos princípios que guiarão as escolhas culturais dos professores. Além disso, os autores também apontam para alguns exemplos práticos para a realização da missão cultural da escola, como por exemplo, tornar o livro acessível aos pais das camadas populares e facilitar o acesso às instituições culturais (museus, teatros, salas de concertos, exposições tecnológicas e científicas, estágios linguísticos etc.).

Com relação a intersecção entre as áreas de educação e cultura - na perspectiva da formação cultural dos professores como meio de transformação social, salientamos, assim como os autores citados, a importância da ampliação do repertório cultural desses profissionais. Sacristán (1999, p.67) nos alerta que: “*nesse sentido, é importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais*”. Ostetto (2011, p.4) confirma essa afirmação e acrescenta que todos nós criamos repertórios ao longo de nossas vidas, a partir do contato com o outro e com o mundo.

Para que tais ações se concretizem, é importante compreendermos que a formação cultural destes educadores apresenta-se como um aspecto essencial da sua formação geral (no ensino superior e na formação contínua). Nesse sentido, Ostetto (2011) indica o papel fundamental do professor em relação ao repertório cultural que circula em sala de aula e nos mostra seu papel privilegiado de interlocução com as crianças e que muitas vezes, abdica de seu papel, que é também o de possibilitar a circulação e a socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Indo ao encontro da ideia da importância de ampliarmos o repertório cultural dos professores, Sempere (2011) elenca alguns procedimentos que podem ajudar na confluência das políticas culturais e educacionais e, entre elas, está a formação cultural que, segundo o autor, é aquela que se responsabiliza por:

- Criar estruturas de formação cultural e básica.

- Promover formação artística inicial e especializada.
- Promover formação para a prática cultural.
- Promover formação de públicos para o consumo cultural.
- Promover formação em novas linguagens e tecnologias culturais.
- Promover educação sobre os direitos culturais. (SEMPERE, 2011, p.131)

Ainda expondo o conceito de formação cultural, Kramer (2011) ao criticar a ideia de que para nos formarmos precisamos deixar de lado nossas experiências passadas, propõe uma formação que ocorra em diferentes tempos e espaços. São eles: a formação prévia no ensino médio ou superior; a formação nos movimentos sociais, fóruns, associações, partidos, sindicatos; a formação em cada escola, creche e pré-escola; formação cultural. Sobre esta última, a mesma autora descreve como:

[...] a que pode favorecer experiências com a arte em geral, a literatura, a música, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas, e que é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática, para além do cotidiano ou vendo o cotidiano como a história ao vivo. (KRAMER, 2011, p.127-128)

Assumimos que formar culturalmente os professores significa ampliar o repertório cultural dos mesmos, sem polarizações, mas garantindo o acesso à diversidade de manifestações culturais, a partir das mais diversas experiências, indo além do que a indústria cultural propõe, criando condições para que os professores se humanizem e melhorem sua atuação educativa junto às crianças, compreendendo aqui, educação e cultura como formas de transformação (pessoal, social, política). Um professor que se forma em cursos de licenciatura irá continuar seu processo formativo ao longo da vida, nos diferentes ambientes em que desenvolverá sua trajetória profissional, dessa forma, a Formação Contínua desempenha aspecto importante nesse debate.

2.2 Formação Contínua de Professores

A Formação Contínua dos professores é um tema importante neste trabalho, uma vez que analisaremos a formação cultural oferecidas pelas ações educativas de Museus da cidade de São Paulo. Gomes (2009, p.68) assinala que o termo Formação Contínua teve origem na Europa, no período de pós-guerra, com a intenção de superar os limites da educação formal. A autora nos mostra que a Formação Contínua de professores é entendida como um processo ininterrupto de aprofundamento e destaca sua organização: normalmente são cursos esporádicos de curta duração propostos por equipes técnicas e de gestão administrativa e muitas vezes esses cursos estão desvinculados das reais necessidades de formação dos professores.

Ainda sobre a organização da formação contínua, Brzezinski (2008) afirma que a Formação Contínua de docentes ocorre em diferentes modalidades e agências formadoras e que segundo a Lei n. 9.394/1996 (LDBEN), esta reafirma o princípio da educação ao longo da vida. Brzezinski (2008) também caracteriza a Formação Contínua a partir da conceituação destacada por Nóvoa:

Já para Nóvoa (1991, p.21), a formação continuada deve ser centrada na investigação e na reflexão. Em seus estudos, distinguiu dois “modelos” de formação continuada: os estruturantes, “organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica”, e os construtivistas, “que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho”. (NÓVOA, 1991, p.21; apud. BRZEZINSKI, 2008, p. 1149)

Brzezinski (2008, p.1149) acrescenta que Nóvoa se filia ao segundo modelo e apresenta cinco teses sobre a Formação Contínua, que compartilhamos neste trabalho:

A formação contínua deve: a) alimentar-se de perspectivas inovadoras; b) valorizar as atividades de autoformação participada e de formação mútua; c) alicerçar-se em uma reflexão na prática e sobre a prática; d) incentivar a participação de todos os professores em programas e em redes de colaboração; e) capitalizar as experiências inovadoras e as redes de cooperação existentes nos sistemas. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1149)

Assim, compreendemos a Formação Contínua como um processo formativo ininterrupto, que se desenvolve ao longo da vida, entendendo os professores como agentes ativos neste processo, a fim de melhorar a condição humana e o trabalho desses profissionais junto as crianças e suas famílias nas escolas da infância.

Apesar da importância que este processo tem e, muitas vezes, ser consenso entre os pesquisadores da área, a literatura que aborda o tema da Formação Contínua é recente, assim como o discurso jurídico sobre a mesma. Estrela (2007) nos mostra que o recente foco nesse tema (nas últimas duas décadas) é uma consequência da mundialização das políticas educacionais incentivadas pelos organismos internacionais.

Surge, a partir desse grande incentivo e da própria demanda da área, uma face comercial da formação, que Estrela (2007) caracteriza como “indústria da formação”. Acreditamos na importância do processo formativo contínuo para a melhoria da profissão docente, mas também acreditamos que este é um direito do professor e um dever do Estado. Comercializar cursos é também comercializar a educação, implicando-a uma lógica empresarial, que descaracteriza o âmbito público e de acesso de todos.

Sendo a Formação Contínua um direito, destacamos outro aspecto que a mesma assume: o par indissociável com as práticas pedagógicas. Porto (2000, p.15) caracteriza a primeira como

um “*processo crescente da autonomia do professor e da unidade das escolas*” e a segunda como o “*processo de pensar-fazer dos agentes educativos (...) em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola*”. Dessa maneira, a Formação Contínua é concebida a partir da/na/após ação dos professores em sua própria prática, adquirindo o sentido de auto formação. A prática é, portanto, central na (auto)formação dos professores e também um local de investigação e de experimentação, oportunizando processos de reflexão, de teorização e de ações, de modo a superar a racionalidade técnica, presente muitas vezes no cotidiano escolar²⁷.

O professor é, nesta lógica, o investigador de sua prática pedagógica, com possibilidades de realizar uma leitura crítica sobre a mesma e o protagonista do seu processo formativo. Criticidade e autonomia são fundamentais no par indissociável Formação Contínua e práticas pedagógicas.

Muitas vezes a Formação Contínua é realizada fora do âmbito escolar, por exemplo, os cursos e palestras oferecidos por Prefeituras Municipais ou pelos governos estaduais e que, por vezes, ocorrem de forma descontextualizada do âmbito particular de cada escola e das reais necessidades formativas dos professores. Além disso, é recorrente a obrigatoriedade do corpo docente nessas ações de formação, o que acaba gerando um impasse pois, segundo Estrela (2007) para mudar é preciso querer ou sentir a necessidade, de forma que assuma um significado para o sujeito. Com a obrigatoriedade de frequência a esses eventos, a formação é imposta ao professor, de modo, correndo o risco de não ter significado efetivo para estes.

A escola assume, então, um local central na Formação Contínua dos professores, de modo a relacionar as reflexões teóricas às práticas pedagógicas, a partir do contexto local de ação, em conjunto com todos os profissionais que ali atuam, porém, na prática, nem sempre isso acontece pois, apesar das escolas públicas (de maneira geral) terem um horário determinado para a formação dos professores (variando de acordo com o município e/ou estado), tais eventos e ações de formação muitas vezes não são encarados pelos próprios professores como espaços de formação.

Acentuamos que é na escola e da escola que a formação deveria acontecer e/ou surgir, alicerçada nas reais necessidades de formação dos professores e na adesão dos que ali

²⁷ Segundo Porto (2000, p.19) a racionalidade técnica é uma “atividade instrumental que procura a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. A autora se posiciona contra essa perspectiva e concordamos com a mesma quando a caracteriza como “inadequada e insuficiente ao desempenho educativo”.

trabalham. Nesta pesquisa não estudaremos a Formação Contínua realizada na escola, mas sim, em Museus de Arte, ambientes informais em que o processo de Formação Contínua de professores nessa área não é imposto, uma vez que são os professores (ou a escola) que procura(m) essas instituições culturais para realização de cursos/palestras ou mesmo quando os eventos partem dos próprios Museus, a adesão aos programas de formação é voluntária da parte dos professores.

Acreditamos que a formação realizada fora do âmbito escolar necessitaria considerar os debates e as reflexões internas do corpo docente de cada escola e também refletir qualitativamente sobre suas práticas pedagógicas, de modo a superar processos reprodutivos. Segundo Garrido, Pimenta e Moura (2000) a Formação Contínua crítico-reflexiva leva a uma mudança pessoal e profissional do professor e também do contexto escolar, pois implica, segundo os mesmos e de acordo com Nóvoa (1992), produzir a vida do professor, no sentido de seu desenvolvimento pessoal; produzir a profissão docente, com o desenvolvimento profissional; e produzir a escola, no sentido do desenvolvimento organizacional da instituição. Portanto, segundo os autores, a formação não apenas constitui um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também em uma transformação da cultura escolar, que pode resultar em novas práticas pedagógicas participativas e em uma gestão democrática a ser consolidada.

Ressaltamos que a formação cultural contínua dos professores pode ocorrer para consumo próprio (auto-formação), como forma de investimento ou ainda, ser uma formação para consumo próprio e investimento. A formação para o consumo próprio é aquela que o sujeito busca seu próprio enriquecimento pessoal. A formação como investimento é aquela em que o sujeito busca enriquecer sua pessoa e o seu trabalho político-pedagógico. Acreditamos que ao formarmos culturalmente e de forma contínua os professores no sentido de consumo e investimento, tendo como base para reflexão suas próprias práticas pedagógicas, estarão sendo favorecidas práticas menos rígidas, menos conformadas aos modelos culturais e estéticos padronizados, porque serão criativas e problematizadoras, o que implicará, certamente, na melhoria da qualidade da educação²⁸.

Nesse tema o debate acerca da experiência se faz necessário. A formação cultural dos professores (seja inicial ou contínua) deve proporcionar uma experiência efetiva. Segundo Larossa Bondía (2002), esta experiência, nos dias atuais, está cada vez mais rara, devido à

²⁸ Síntese realizada com base nas considerações feitas no Exame de Qualificação pelo Professor José C. Fusari (FE-USP), membro suplente da Banca Examinadora.

alguns fatores: a) pelo excesso de informações que, segundo o mesmo, se difere do que é a experiência; b) pelo excesso de opiniões, gerada pela informação; c) pela falta de tempo, do silêncio e da memória, decorrências da velocidade e dos estímulos; d) pelo excesso de trabalho, que também se difere da experiência. A experiência como “aquilo que nos passa”, que nos acontece, que nos toca, ou, segundo Barbieri (2008) como ato ou efeito de experimentar(-se), exige:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar: parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Atualmente, com a experiência cada vez mais rara, a troca das mesmas também é afetada, de modo que, segundo Benjamin (1994) a arte de narrar está em extinção pois, este ato, é a faculdade de trocar experiências. Estas últimas são a fonte para a narrativa, pois a mesma envolve o ato de dar conselhos, que está em desuso exatamente pelo fato das experiências não serem concretizadas e, portanto, não serem compartilhadas. Neste processo de aniquilamento, o ensino e a aprendizagem ficam comprometidos porque apreendemos e ensinamos a partir de nossas experiências (com nós mesmos) e pelo intercâmbio das mesmas (com o outro).

Acreditamos na importância da formação cultural contínua dos professores no acesso às experiências, no sentido de transformar o sujeito em questão, para que o mesmo possa transformar a sua realidade, a partir da ampliação de seu repertório cultural e do acesso à diversidade de experiências culturais, trazendo diferentes manifestações da cultura para as salas de aula, junto aos educandos, narrando e realizando o intercâmbio das experiências vividas, em um processo mútuo de ensino/aprendizagem. Essa formação pode acontecer nas mais diversas áreas que a cultura abrange, porém, focaremos, a seguir, as Artes e, mais especificamente, a formação em Museus de Arte.

2.3 Formação Contínua em Museus de Arte

Considerando as perspectivas apresentadas até aqui sobre formação cultural contínua (e inicial) dos professores, e tomando como base os preceitos dessa formação que, segundo Nogueira (2008), apresenta dois caminhos: nas Artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. O foco, nesta pesquisa, é na Formação Contínua de professores em Artes – de maneira geral, a partir das experiências com diferentes professores e

não na especificidade da formação de artistas. Também ressaltamos outras formas nas quais a cultura é expressa que são de extrema importância para os cidadãos e, especificamente, aos professores, como a literatura, por exemplo. O fato de focarmos nas manifestações artísticas não descaracteriza ou desqualifica as outras áreas aqui citadas.

Acreditamos na potencialidade da transformação que as Artes nos proporciona. Essas manifestações, quando vividas enquanto experiência, como “aquela que transforma e fica impregnada em nós pela vida afora” (BARBIERI, 2008, p.53), deixará marcas, podendo contribuir para transformações (pessoais e sociais). Ao entrarmos em contato com as Artes, nas mais diversas formas que a mesma se expressa, entramos também em contato com a realidade da obra, do artista e da época em que foi produzida, ampliando dessa maneira, a formação cultural dos sujeitos e a visão de mundo.

Segundo Ostrower (1988) a percepção, enquanto olhar- avaliar- compreender, tem um papel fundamental nas experiências artísticas e se ligam com os processos criativos. As obras de arte estabelecem um diálogo com o sujeito, a partir do olhar e da percepção e são resultados de processos de transformação, pois as realidades mudam a partir da visão de mundo (culturas) de cada um. Bosi (1988) também aponta para a importância do olhar, ressaltando que 80% de nossos estímulos são visuais, fazendo uma diferenciação entre olho e olhar. O primeiro é o órgão receptor externo e o segundo se caracteriza pelo “movimento interno do ser que se põe em busca de informações e de significações”. Portanto, experiências e percepções, a partir do olhar, são fundamentais para a formação em Artes, na perspectiva da transformação (do professor, de suas práticas pedagógicas e do contexto escolar).

Ressaltamos que compreendemos as Artes, para os limites dessa investigação, na sua forma múltipla, a partir de suas mais variadas formas de expressão. Além disso, não compreendemos as Artes pelo conceito de “belas artes” ou de “alta cultura”. Acreditamos que, sob essa ótica, a mesma se torna elitista, no sentido de ser produzida pela classe dominante e ser consumida apenas pela mesma, carregando em si uma concepção não emancipatória e que apenas conserva e reproduz o que já existe. Compreendemos as Artes como manifestações democráticas, no sentido que Nogueira (2008) acentua:

A Arte é, portanto, uma forma de interpretação do real, nem superior, nem inferior às demais: é apenas mais uma. É também múltipla, pois varia de acordo com suas diferentes modalidades ou linguagens: música, artes visuais, teatro, dança, cinema, fotografia, entre outras. (NOGUEIRA, 2008, apud FREITAS, 2013, p.31)

Consideramos assim a Formação Cultural contínua dos professores, no sentido de uma formação que é resultado de experiências efetivas, por meio da apreciação da estética e do fazer

artístico e ressaltamos a importância do professor ser protagonista nesse processo, não apenas expectador/receptor desses conhecimentos. O professor, ao formar-se em arte sob a ótica da transformação, desenvolve o sentir, o experimentar, o viver aquela manifestação, e dessa forma, a experiência se concretiza como aquilo que nos passa, que nos toca, que nos deixa marcas, conforme Larossa Bondia destaca (2002).

Pensando na formação de professores em Artes, durante o período de escrita dessa dissertação, foi aprovada pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) do Senado parecer favorável a proposta de alteração na Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996), que torna necessária a inclusão do teatro, da dança e das artes visuais como componentes obrigatórios do currículo escolar, abrangendo toda a educação básica, ou seja, desde a educação infantil até o ensino médio. A legislação atual reconhecia, até então, apenas a música como conteúdo curricular²⁹. Acreditamos que se essa mudança realmente ocorrer ela será positiva, pois tornará obrigatória a experiência de nossos educandos com manifestações artísticas diversas e avançará frente ao cenário histórico da arte-educação no Brasil.

Barbosa (1995) nos mostra que temos uma característica diferente de outros países que também foram colonizados pelos europeus: uma conturbada personalidade colonizada. Isso ocorre pois, vivemos um longo período colonial de dominação e, em 1808, com a transferência da corte portuguesa ao Brasil, a colônia se mascarou de império mas o interesse dos colonizadores permaneceu. Com o deslocamento do poder central, houve também o deslocamento dessas identidades.

Para exemplificar essa conturbada personalidade colonizada, Barbosa (1995) relembra que, ao chegar no Brasil, D. João VI criou as primeiras escolas de ensino superior, entre elas, a Academia de Artes, portanto, o ensino das humanidades no Brasil se iniciou com essa área do conhecimento. Houve, portanto, um grande investimento de artes neste período, o que causou reivindicações dos artistas portugueses que não recebiam o mesmo incentivo por parte da corte. Com a criação da Academia de Artes, artistas franceses vieram ao Brasil, muitos deles fugidos da perseguição de Napoleão Bonaparte. Esses artistas neoclássicos ao chegarem, encontram o barroco brasileiro, que apresentava características próprias, que se diferenciava do barroco europeu e que foi o primeiro signo cultural nacional, idealizados pelos senhores mas produzido pelos escravos. Os artistas franceses e a escola neoclássica carregavam um preconceito de classe

²⁹ Informações retiradas do sítio <<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2016/02/25/projeto-que-amplia-educacao-artistica-avanca-no-senado/>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

com base na categorização estética e o neoclássico era sinônimo de ascensão social. Barbosa (1995) nos mostra como esse episódio é característico da perturbação de nossa consciência colonizada: os construtivistas, ao estudarem esse caso, ressaltam a França como nossa invasora cultural e não Portugal como o responsável por ter encomendado essa intervenção. Há, portanto, uma confusão dos papéis entre colonizado e colonizador.

Sabemos que esses temas esbarram também em outros temas importantes no cenário atual da sociedade brasileira, mas, pensando especificamente nas Artes, e no ensino da mesma, que durante grande parte da história apresentou caráter técnico e reprodutor, Barbosa (1995) nos mostra que foi a partir desse cenário que surgiu a abordagem que ficou conhecida como Metodologia Triangular e que esta recusa a ideia de ‘Metodologia’ por ser prescritiva e usa o termo ‘Abordagem Triangular’, que consiste em uma dupla triangulação. A primeira delas é referente ao processo de ensino e aprendizado das Artes, e é composta pela criação (fazer artístico), pela leitura da obra de arte e pela contextualização histórica, avançando perante as concepções tradicionais e técnicas, que leva em conta a apreciação, a criação e sua relação em determinado período histórico. A segunda triangulação é composta pelas três abordagens epistemológicas que contribuíram para que Barbosa pudesse idealizar a primeira triangulação. São elas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o DBAE (Discipline Based Art Education) estadunidense.

Acreditamos na importância que a Abordagem Triangular teve no ensino de Artes no Brasil, e também na grande influência de Ana Mae Barbosa ao longo de sua carreira profissional, estudando a arte-educação. Concordamos com essa abordagem no sentido de que a mesma contribui para que os processos de ensino e aprendizagem das Artes se efetivem a partir de uma ação libertadora (no sentido Freiriano), pois não aprisiona e faz com que os educandos observem, reflitam e criem. Porém, essa concepção não está presente em todas as escolas, pois muitas vezes, o ensino das Artes permanece reprodutor e tecnicista, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil (escolas da infância), local de atuação do pedagogo que não são formados para trabalhar especificamente com as Artes, restringindo, de maneira geral, as ações culturais com as crianças aos eventos e momentos festivos a partir de um calendário de datas comemorativas.

Com base nesses fatos, buscamos analisar brevemente uma abordagem sobre os currículos dos cursos de Pedagogia oferecidos em quatro universidades públicas do estado de São Paulo, de modo a perceber como as Artes estão presentes (e se estão presentes) nas matrizes curriculares desses cursos. As universidades pesquisadas são: Universidade de São Paulo

(USP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

O curso de Pedagogia na Universidade de São Paulo é oferecido em dois campus: São Paulo (Faculdade de Educação - FEUSP) e Ribeirão Preto. Na FEUSP apenas uma disciplina obrigatória sobre artes é oferecida: *Metodologia do Ensino de Arte*, porém são ofertadas 28 eletivas que apresentem o tema da arte e/ou da cultura³⁰. No curso de Pedagogia da USP de Ribeirão Preto também há apenas uma disciplina obrigatória: *Arte e Música na Educação: Fundamentos e Práticas* e há também apenas uma disciplina eletiva sobre esse tema.³¹

Na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, o curso de Pedagogia é oferecido em seis campus: Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto³². O curso ofertado na cidade de Araraquara não oferece nenhuma disciplina específica sobre o ensino das artes³³. Não conseguimos ter acesso à matriz curricular na íntegra do curso ofertado em Bauru, mas tomamos como base as disciplinas oferecidas no primeiro semestre de 2013: encontramos duas disciplinas com ênfase nas artes. São elas: *Conteúdos e Metodologia do Ensino de Artes e Arte na Educação Infantil*³⁴. Em Marília, apenas uma disciplina aborda questões artísticas – *Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico: Arte e Movimento*³⁵. Já no campus de Presidente Prudente, duas disciplinas do ensino de artes compõem a grade curricular: *Conteúdos, Metodologia e Prática do Ensino da Arte I e II*³⁶. No campus Rio Claro, apenas uma disciplina relacionada às artes é ofertada: *Conteúdo*,

³⁰ Informações retiradas do sitio: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=48&codcur=48014&codhab=103&tipo=N>> Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

³¹ Informações retiradas do sitio: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=59&codcur=59052&codhab=4&tipo=N>> Acesso em 27 de fevereiro de 2016

³² Informações retiradas do sitio: <http://www.unesp.br/guiadeprofissoes/secao?21_Cursos-de-Humanidades/66_Pedagogia>. Acesso em 27 de fevereiro de 2016

³³ Informações retiradas do sitio: <http://master.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/estrutura_ped.pdf> Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

³⁴ Informações retiradas do sitio: <http://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/horario_pedagogia_1semestre.pdf> Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

³⁵ Informações retiradas do sitio: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/grade.pdf>> Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

³⁶ Informações retiradas do sitio: <http://www1.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/grade_curricular.pdf> Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

*Metodologia e Prática do Ensino da Arte*³⁷. Por fim, no campus de São José do Rio Preto, também é ofertada apenas uma disciplina nessa área: *Conteúdo e Metodologia do Ensino de Expressão Artística e Corporal*³⁸.

O curso de Pedagogia da UNICAMP apresenta apenas uma disciplina específica sobre o campo das artes: *Educação, Corpo e Arte*³⁹. No caso da Unifesp, apenas uma disciplina aborda, especificamente, as questões do ensino da arte: *Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino das Artes*⁴⁰.

Podemos observar a partir desse breve levantamento, que as ofertas de disciplinas da área de Artes na formação inicial do pedagogo é restrita nas quatro universidades pesquisadas, não ultrapassando o número de duas disciplinas obrigatórias na área, com a maioria contendo apenas uma disciplina, e em um campus de uma delas é inexistente, o que nos leva a refletir sobre a qualidade da formação inicial do pedagogo em Artes e se esses professores estão realmente preparados para trabalhar de forma adequada com as diversas manifestações artísticas nas escolas das infâncias.

A partir da constatação da baixa oferta de conteúdo artístico nos currículos dos cursos de Pedagogia, abordaremos alguns aspectos da formação cultural contínua de professores, uma vez que a mesma, “[...] *deveria ser um exercício inerente à pesquisa e à docência, acaba funcionando como lastros aos problemas de graduação dos professores*” (Orloski, 2009, p. 218). A formação cultural contínua em artes pode ocorrer em diversos âmbitos (museus, centros culturais, ONGs, Universidades etc.) e das mais variadas formas (ação pontual, palestras, cursos, especializações etc.). Considerando os objetivos dessa pesquisa, trabalharemos com a formação Contínua em Artes em Museus, a partir dos cursos oferecidos aos professores pelas ações educativas dos mesmos e dos materiais produzidos aos docentes.

A concepção de Museu no imaginário social varia de acordo com as histórias de vidas dos sujeitos: há quem diga que é o lugar onde está guardada a “verdadeira cultura”, aquela que “vale a pena” ser cultuada; outros encaram o Museu como uma instituição antiga, ultrapassada,

³⁷ Informações retiradas do sitio: < <http://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/pedagogia/estrutura-curricular/>> Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

³⁸ Informações retiradas do sitio: < <http://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/Pedagogia/pedagogia.pdf>> Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

³⁹ Informações retiradas do sitio: < https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/Grade-Pedagogia-D_N-catalogo2012.pdf> Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

⁴⁰ Informações retiradas do sitio: < <http://www.unifesp.br/reitoria/prograd/index.php/ensino-menu/cursos/informacoes-sobre-os-cursos>> Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

onde guarda-se objetos antigos, sem valores atuais; alguns consideram o Museu como algo familiar, tal a frequência nos mesmos; e outros acreditam lá não é o lugar deles.

Pelas razões já assinaladas sobre uma perspectiva emancipatória de formação, acreditamos que todos os cidadãos devem ter acesso aos Museus, como patrimônios culturais da humanidade, ao contrário de uma concepção elitista e restrita da cultura e dos equipamentos culturais.

Aqui cabe uma ressalva do que compreendemos como acesso: não é só a garantia que todos cheguem até lá. Garantir o acesso significa oferecer condições para que todos os cidadãos possam usufruir das atividades como direito social. Além disso, o acesso exige formas eficazes para que os sujeitos residentes de diferentes regiões, consigam chegar até aquele local (de preferência, com baixo custo). O acesso envolve também a ampla divulgação dessa instituição cultural e das ações promovidas por ela, com experiências e possibilidades democráticas.

Também acreditamos ser de importância destacar que não compreendemos os Museus como os únicos e exclusivos locais de cultura e das Artes. Pelo contrário, acreditamos que eles fazem parte desse universo, que abrange desde o grafite, presentes nos grandes centros urbanos, passando pelo hip-hop das periferias, chegando aos concertos clássicos, sem uma perspectiva de fim, nem de início, entendendo a arte como ilimitada, assim como os locais onde ela se concentra.

Nessa perspectiva, o Conselho Internacional de Museus (Icom, 1986) define essa instituição cultural como:

O museu é uma instituição permanente sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que realiza pesquisas sobre a evidência material do homem e do seu ambiente, as adquire, conserva, investiga, comunica e exhibe, com a finalidade de estudo, educação e fruição (Conselho Internacional de Museus- Icom, 1986, apud LEITE, 2005, p.23)

Concordamos com essa definição, mas os Museus, para nós, vão além: eles apresentam uma grande possibilidade educativa. Barbosa (2009) defende a ideia de que a arte tem enorme importância nas relações de mediação entre os seres humanos e o mundo e destaca a arte/educação por ser a mediadora entre arte e público. Nas relações de mediação da arte, da cultura e da educação, concordamos com a autora, que acredita que o Museu é um local experimental e que podem ser pensados enquanto laboratórios de arte, de conhecimento e de aprendizagem.

Martins (2008) nos traz as origens gregas do termo mediação, *medhyo*, que significa estar no meio e também a origem latina, *medius*, a, um – que também significa estar no meio, centro, que concilia opostos, mediação. Especificamente sobre a mediação cultural, Martins (2008)

aponta que este conceito gera novas conexões e a compreende como “estar entre muitos”: entre obras, museu, artista, curador, museógrafo, historiador, mídia, mercado de artes, materiais educativos, mediadores etc., de um modo ativo, flexível, atento e propositor. A autora nos mostra que a mediação cultural envolve a informação e a captura do sujeito para entrar em uma experiência, pois a fruição não é espontânea.

Darras (2008) afirma que o mediador cultural realiza sua mediação a partir de sua concepção de cultura, ou seja, se o mediador tiver uma concepção de cultura sociológica, ele apenas considerará as ditas “belas artes”. Em contrapartida, se o mediador tiver uma concepção antropológica da cultura, ele considerará todas as manifestações, realizando sua devida conexão a partir do contexto em que foi produzida. O autor ainda aponta que a mediação cultural ocorre com o cruzamento de quatro entidades. São elas: o objeto cultural mediado; o mundo cultural de referência; as representações, crenças, conhecimentos e expertises do mediador; e as representações e crenças do destinatário. Portanto, compreendemos a mediação cultural como um processo, que envolve objeto, mundo cultural, mediador e destinatário, portanto, a mediação cultural não é neutra e apresenta grande potencial educativo, de modo a realizar a intersecção entre as áreas de Cultura e Educação.

Neste sentido, os Museus são o local da experiência, do permitir-se, do sentir e da mediação cultural. E por meio dessa experiência encontra-se o potencial educativo dessas instituições, incluindo também a formação dos professores, com ênfase nos pedagogos, a partir dos déficits da formação na área de Artes, que constatamos haver em sua formação inicial. Assim, os setores educativos dessas instituições ganham uma grande importância.

Barbosa (2009, p.16) nos indica que os primeiros serviços educativos em Museus, com orientação para ver Arte, surgiram no Rio de Janeiro, nos anos 1950, por Eclya Castanheira e Sígri Porto. Com o tempo, outros Museus foram incorporando propostas nesses setores e tornaram-se influentes na formação dos professores de Arte, como é o caso do Museu Lagar Segall e do MAC/USP. A autora ainda ressalta a influência da Abordagem Triangular na consolidação dos setores educativos e o aumento da procura dessas instituições pelos professores.

A partir das potencialidades educativas contidas nos Museus, Mir (2009) elenca alguns pontos que são característicos dessas instituições e que não acontecem na escola. São eles:

- o museu assumiu os desafios da educação, interpretando seus objetivos e os aplicando em seu meio;
- o museu está se interessando pelas recentes pesquisas educativas que lhe proporciona novas metodologias de trabalho;
- o museu incorporou novas tecnologias com suporte para se apresentar e para ‘se comunicar’ com seu público, na mesma ‘linguagem’ deste; e

- o museu ampliou e diversificou sua oferta cultural, a qual inclui shows, cinema, dança, teatro etc.” (MIR, 2009, p.98-99)

Porém, mesmo com o potencial educativo dos Museus, a atuação dos professores e dos pedagogos nessas instituições culturais ainda são restritas, como podemos observar a partir da pesquisa de Klein (2014). A autora realizou um mapeamento da atuação desses profissionais em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro. O resultado encontrado foi que, dos doze locais pesquisados, havia um total de cento e dez educadores, sendo que apenas nove deles eram pedagogos. Ao ouvi-los, Klein constatou que a formação em arte-educação é um dos fatores para esse baixo índice de atuação em equipamentos culturais: oito deles consideraram a formação como fraca e um considerou razoável/suficiente. Portanto, a formação em Artes (ou a falta dela) além de ter relação direta com a prática pedagógica dos professores, também impacta na área de atuação dos mesmos, muitas vezes, restringindo-os apenas à educação formal (escola).

Com base na potencialidade educativa dos Museus e, especificamente, da formação cultural contínua em artes que essas instituições oferecem é que delimitamos o nosso campo de pesquisa. Para realizar este estudo tivemos que focar, primeiramente, nos limites geográficos, pois existe uma grande quantidade de Museus por todo o país. Escolhemos a Formação Contínua desenvolvida nos Museus da cidade de São Paulo, entendida como ambiente de educação não formal. A escolha do município se justifica pelo fato da cidade de São Paulo ter muitos Museus, ligados à arte, outros à história, à memória, às ciências etc.

Frente a esta diversidade de Museus na cidade de São Paulo, mais uma vez tivemos que delimitar o estudo. Decidimos escolher apenas Museus ligados à área de artes, por existirem em maior número do que os demais e por acreditarmos nos impactos que as artes e a Cultura têm na educação e na formação cultural de professores, sem descaracterizar, nem subestimar as outras áreas de conhecimento⁴¹. Segundo Barbosa (2004):

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2004, p.3)

⁴¹ Para ampliar a pesquisa sobre as possibilidades formativas de professores em artes, além dos museus, pesquisamos também Organizações Não Governamentais (ONG), que oferecem o Serviço Educativo para professores, entre elas, a ONG Ação Educativa, mas, após tomarmos conhecimento dos serviços oferecidos aos professores nessas instituições, entendemos que elas não trariam as informações necessárias aos objetivos desta pesquisa.

Com estes recortes, acessamos o sítio oficial da Prefeitura Municipal de São Paulo e nele encontramos uma lista de Museus que o município oferece⁴². A partir de então, acessamos os sítios oficiais de todos os Museus, com foco especial nos Museus ligados às artes, buscando entender se determinadas instituições ofereciam ações educativas e como estas últimas funcionam. Deparamo-nos com uma grande diversidade entre os Museus: alguns apenas oferecem visitas monitoradas, outros, oficinas apenas para as crianças e ainda os que não oferecem serviço educativo, porém nosso foco foi nos Museus que ofereciam ações formativas para professores. A partir de então, encontramos seis instituições que ofereciam o que estávamos buscando. São elas: Museu de Arte Moderna (MAM), Museu de Arte de São Paulo (MASP), Pinacoteca do Estado de São Paulo, Museu Afro Brasil, Museu de Arte Contemporânea (MAC) e Museu de Arte Sacra de São Paulo. Dentre estas seis, decidimos delimitar os Museus que tratam a arte de forma mais ampliada, sem eixos temáticos, portanto, os Museus que apresentam a possibilidade de ser estudados nesta pesquisa são: o Museu de Arte Moderna (MAM), o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), a Pinacoteca do Estado de São Paulo e o Museu de Arte Contemporânea (MAC).

O Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) foi fundado em 1948 e conta com uma coleção com mais de 5 mil obras produzidas por artistas com representatividade na arte contemporânea e moderna. Sua missão é *“coleccionar, estudar, incentivar e difundir a arte moderna e contemporânea brasileira, tornando-a acessível ao maior número de pessoas possível.”*⁴³. O MAM está localizado no Parque do Ibirapuera – Portão 3, na cidade de São Paulo e em seu edifício, além de salas de exposição, também conta com ateliê, biblioteca, auditório e loja. Seu horário de atendimento é de terça a domingo, das 10h00 às 18h00.⁴⁴

O Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) foi fundado em 1947 e idealizado por Assis Chateaubriand (empresário e jornalista) e por Pietro Maria Bardi (jornalista e crítico de arte). Hoje *“é o mais importante museu de arte ocidental do hemisfério sul”*⁴⁵, e conta com um acervo atual de aproximadamente 8.000 peças. O MASP está localizado na Avenida Paulista, 1578 – e é também um dos cartões postais da cidade de São Paulo. Seu horário de atendimento é de terça a domingo, das 10h00 às 20h00. Sua missão é “incentivar, divulgar

⁴² Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/portal/>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2016.

⁴³ Informações retiradas do sítio: <<http://mam.org.br/>> Acesso em: 27 de fevereiro de 2016.

⁴⁴ Informações retiradas do sítio: <<http://mam.org.br/>> Acesso em: 27 de fevereiro de 2016.

⁴⁵ Informações retiradas do sítio: <<http://masp.art.br/masp2010/>> Acesso em: 27 de fevereiro de 2016.

e amparar, por todos os meios ao seu alcance, as artes de um modo geral e, em especial, as artes visuais, visando o desenvolvimento e o aprimoramento cultural do povo brasileiro”⁴⁶.

A Pinacoteca do Estado de São Paulo foi fundada em 1905 e é o mais antigo museu de arte da cidade de São Paulo. Está instalada no antigo edifício do Liceu de Artes e Ofícios, na Praça da Luz. Possui hoje cerca de 9.000 obras, realiza cerca de 30 exposições por ano e recebe aproximadamente 500 mil visitantes no mesmo período. Seu horário de atendimento é de terça a domingo, das 10h00 às 18h00 e apresenta como missão “constituir, consolidar e ampliar, estudar, salvaguardar e comunicar um acervo museológico, arquivístico e bibliográfico de artes visuais, produzido por artistas brasileiros ou intrinsecamente relacionado com a cultura brasileira, seus edifícios e memórias; visando o aprimoramento da experiência do público com as artes visuais, e o estímulo à produção e ao conhecimento artísticos”.⁴⁷

O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC) foi fundado em 1963, quando a Universidade de São Paulo (USP) recebeu o acervo do antigo MAM de São Paulo, composto pela coleção do casal Yolanda Penteado e Ciccillo Matarazzo. Hoje conta com um acervo de cerca de 10 mil obras. Todas as exposições em cartaz acontecem no MAC USP-Ibirapuera. Seu horário de atendimento é de terça das 10h00 às 21h00 e quarta à domingo das 10h00 às 18h00 e tem como missão “promover o estudo e a difusão do acervo, assim como a sua conservação, proteção, valorização, ampliação, e reconhecimento como patrimônio artístico brasileiro no Brasil e no Exterior. Além disso, o Museu busca desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Museologia da Arte, História, Teoria e Crítica de Arte e Educação e Arte em Museus, incentivar o intercâmbio científico e cultural com instituições afins no Brasil e no Exterior e fomentar a produção artística contemporânea”⁴⁸.

Portanto, é a partir desse cenário de oferta de formação cultural contínua de professores em Museus de arte de São Paulo (capital) que a pesquisa está delimitada, partindo dos pressupostos da importância da formação de professores, de maneira geral, para garantir a valorização de sua qualificação e, especificamente, da formação cultural, no sentido de ampliar o repertório desses profissionais e proporcionando aos mesmos, além de novas aprendizagens, experiências práticas e estéticas com as Artes em geral, protagonizando processos educativos, podendo (trans)formar-se a si mesmo e aos educandos, contribuindo para a ampliação de

⁴⁶ Informações retiradas do sitio: <<http://masp.art.br/masp2010/>> Acesso em: 27 de fevereiro de 2016.

⁴⁷ Informações retiradas do sitio: <<http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca-pt/>> Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

⁴⁸ Informações retiradas do sitio: <<http://www.mac.usp.br/mac/>> Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

perspectivas culturais, de visão de mundo, em um processo constante de ensino/aprendizado conjunto.

Capítulo 3: Escolhas metodológicas e caminhos da pesquisa

Aqui serão relatados os procedimentos e os instrumentos de pesquisa utilizados, os problemas, as dificuldades, os passos deste caminho de pesquisa, que envolve escolhas com base em concepções teóricas e metodológicas.

Apresentaremos o tipo de pesquisa, os caminhos percorridos até chegar nos dois museus estudados (Pinacoteca do Estado de São Paulo e Museu de Arte Moderna) e os primeiros contatos com as instituições. Além disso, abordaremos os instrumentos de pesquisa, que são: revisão bibliográfica (e o uso de mapas conceituais no processo de leituras) e a pesquisa documental (documentos produzidos pelos Museus e que se relacionam ao tema da pesquisa). Por fim, trataremos da forma de análise dos dados por meio da análise de conteúdo.

Salientamos a importância das opções metodológicas em uma pesquisa visando compreender que a pesquisa é fruto de um processo, de um caminho que foi planejado e, por vezes, modificado ao longo de sua realização.

3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, muito utilizada no campo das Ciências Humanas, em geral. Fizemos esta opção pois acreditamos que, desta forma, todo o processo é levado em consideração e não apenas os seus resultados. Acreditamos que os sujeitos envolvidos são centrais na pesquisa, além de todo o contexto nos quais estão inseridos.

Para basear nossa escolha pela pesquisa de caráter qualitativo, consideramos os estudos de Bogdan e Biklen (1994) que asseveram que a investigação qualitativa apresenta cinco características, ressaltando o fato de que o fator definitivo para a pesquisa ser qualitativa não tem relação com a quantidade destas características que ela abordará, mas sim o grau de aprofundamento.

A primeira destas características consiste no fato de que *na observação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o seu instrumento principal*. Neste caso, os autores indicam que uma das características da abordagem qualitativa

está na condição do investigador realizar a pesquisa em seu ambiente natural⁴⁹ pois, segundo os mesmos:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48)

Ludke e André (1986, p.11-12) realizam algumas reflexões sobre a obra de Bodgan e Biklen e sobre as características da pesquisa qualitativa. Sobre esta primeira característica, as autoras ressaltam que os estudos qualitativos também são chamados de naturalísticos, pois eles ocorrem no local natural dos fatos a serem estudados, sem manipulações por parte do pesquisador(a), pois os contextos do ambiente pesquisado são fundamentais neste tipo de pesquisa.

A pesquisa aqui apresentada traz aspectos dessa primeira característica apontada por Bodgan e Biklen (1994), pois buscamos os documentos a serem pesquisados em seu local direto de produção, ou seja, nos museus escolhidos, o que nos trouxe a possibilidade de entender o campo de estudo, qual seja, a formação cultural de professores em Museus.

A segunda característica apontada por Bogdan e Biklen (1994, p.48) é o fato de que *a investigação qualitativa é descritiva* e, segundo os autores os dados obtidos não são em forma de números, mas sim de palavras (ou imagens), como por exemplo, transcrições de entrevistas, fotografias, notas de campo etc. Também aqui a presente pesquisa se enquadra nesta segunda característica, uma vez que realizamos pesquisa documental, na qual as descrições presentes nos documento são fundantes de todo o processo de análise.

A terceira característica apontada por Bogdan e Biklen (1994) consiste no fato de que *os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*. A pesquisa qualitativa leva em consideração todos os processos realizados, até chegarmos à algumas considerações. Dessa forma, consideramos que esta pesquisa também se enquadra nesta terceira característica, pois levamos em consideração todo os caminhos da pesquisa e de coleta e análise de dados, configurando-se em um processo crescente de interpretação e análise de dados.

⁴⁹ Ressaltamos que não compreendemos os Museus como ambientes naturais. Estamos compreendendo-os como construções históricas e sociais, produzidos pelo ser humano. O termo “natural” aqui usado (e também utilizado pelos autores) faz referência metodológica ao local de origem dos temas a serem abordados na pesquisa.

A quarta característica assinalada por Bogdan e Biklen (1994, p.50) e igualmente importante nesse processo de investigação qualitativa é o fato de que “*os investigadores qualitativos tenderem a analisar os seus dados de forma indutiva*”. Segundo Ludke e André (1986, p.13) esta característica ocorre a partir do fato de que os pesquisadores não buscam resultados que comprovem hipóteses previamente definidas. Nesta pesquisa não criamos certezas e conclusões antes de investigarmos e coletarmos os dados, com flexibilidade. As hipóteses apontadas no início do estudo poderiam ou não se confirmar. Até mesmo o título permaneceu como provisório até que analisássemos todos os dados e relacionássemos os mesmos com o escopo teórico, aberto às mudanças ao longo de sua realização.

A quinta e última característica apontada por Bogdan e Biklen (1994) se baseia no fato de que *o significado é de importância vital na abordagem qualitativa*. Ludke e André (1986, p.12) nos mostram que a perspectiva dos participantes (os diferentes pontos de vista) é algo que o pesquisador qualitativo está sempre em busca. Aqui também a pesquisa realizada traz aspectos desta última característica, uma vez as perspectivas dos museus a serem estudados estão presentes nos documentos pesquisados, refletindo as concepções de educação, cultura e formação de professores.

3.1.1 Cuidados Éticos

Para a realização desta pesquisa, os cuidados éticos tiveram muita relevância, principalmente na ida ao campo e no processo de análise dos documentos obtidos. Em primeiro lugar, tivemos que submeter nossa pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa da Unifesp (CEP), com procedimentos na Plataforma Brasil, afim de que nossa pesquisa fosse autorizada a ser realizada, contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A), com as principais informações da pesquisa.

Além disso, elaboramos uma carta de apresentação para os dois Museus que compõem o campo da pesquisa (Apêndices B e C) e tivemos o projeto de pesquisa aprovado em ambas as instituições. Também nos disponibilizamos para que, após a conclusão da pesquisa, entregássemos uma cópia da dissertação para os dois Museus, de forma que o conhecimento produzido esteja disponível também para o campo pesquisado, além de disponibilizarmo-nos para apresentar o trabalho para os responsáveis dos Setores Educativos dos Museus, caso assim desejassem.

3.2 Como acessamos os dados? Os caminhos para chegar ao campo de pesquisa: Pinacoteca do Estado de São Paulo (PESP) e o Museu de Arte Moderna (MAM)

Ao longo do processo de reescrita do projeto de pesquisa, optamos por realizar o estudo sobre formação cultural contínua de professores em Museus, pois um de nossos objetivos é compreender como ocorre esses processos formativos nessas instituições culturais, que são legitimadas pela sociedade ocidental (e principalmente a europeia) há séculos.

Durante o Exame de Qualificação, a Banca avaliadora sugeriu que fossemos além dos Museus: que procurássemos outras instituições culturais para pesquisarmos a formação do professor, como por exemplo, as Organizações Não Governamentais (ONGs). Concordamos com a sugestão e procuramos a ONG “Ação Educativa”, que desenvolve trabalhos na área da Educação, da Cultura e da Juventude. Conversamos, via e-mail, com as funcionárias responsáveis e agendamos uma reunião na sede da ONG. Na data, foi-nos explicado todas as ações que a instituição realiza e também nos foi doado uma série de materiais produzidos por eles. As ações e o materiais são muito importantes para a formação de professores, porém, nenhum deles trata especificamente da formação cultural contínua dos professores das escolas da infância. Desse modo, e com o tempo restrito para finalizar a pesquisa, decidimos voltar à nossa opção inicial: realizar a pesquisa apenas em Museus, ressaltando que esta escolha não exclui a possibilidade de processos formativos e/ou de pesquisas em outras instituições culturais.

Assim como indicado no capítulo anterior, após a busca virtual no sítio da Prefeitura Municipal de São Paulo, verificamos todos os Museus de Arte localizados no município de São Paulo e que apresentam formação de professores com os devidos recortes, considerando os objetivos desse trabalho. Dessa forma, chegamos ao universo de quatro museus possíveis para compor o campo dessa pesquisa, sendo eles a Pinacoteca do Estado de São Paulo (PESP), o Museu de Arte Contemporânea (MAC), o Museu de Arte Moderna (MAM) e o Museu de Arte de São Paulo (MASP). Porém, devido as condições atuais de pesquisa de Mestrado, o tempo é um fator decisivo em nossas escolhas e tivemos que optar por apenas dois dos quatro Museus, de modo a realizar a pesquisa no prazo estipulado.

Mas essa escolha não ocorreu de forma aleatória. O primeiro contato com as quatro instituições tinha um objetivo além de nossa apresentação: descobrir quais eram as produções das ações educativas referentes à formação cultural dos professores realizadas pelas mesmas, ou seja, se haviam materiais produzidos a partir das ações culturais ofertadas aos(as) professores(as) de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (escolas da infância).

Durante o último final de semana do mês de janeiro de 2016 nos planejamos para visitar os quatro museus previamente definidos, de modo a conhecê-los e realizar o primeiro contato com os responsáveis pelo setor educativo, para obtermos informações sobre os documentos que buscávamos, porém chegamos à conclusão que talvez os finais de semana não fossem os melhores dias para essa ação, pois não sabíamos ao certo os horários de funcionamento das ações educativas. Portanto, na segunda-feira, dia 01 de fevereiro, realizamos nosso primeiro contato com o campo. Apenas a Pinacoteca do Estado de São Paulo funciona neste dia da semana e decidimos começar por lá.

Dirigimo-nos para a entrada do local: prédio histórico, projetado pelo escritório do arquiteto Ramos de Azevedo, na região central da cidade, mais especificamente, ao lado da Estação da Luz. Pagamos pela entrada (R\$ 3,00 o ingresso para estudante) e logo nos apresentamos no balcão de informações perguntando com quem poderíamos falar para obter as informações desejadas. O funcionário do local nos informou que os membros do Setor de Ação Educativa estavam em reunião e perguntou se poderia aguardar. Respondemos⁵⁰ de forma afirmativa e aproveitamos para caminhar pelo Museu – que já conhecíamos. Passado um tempo, após apreciarmos algumas obras e também a arquitetura do local, foi-nos informado o contato de um funcionário do Setor Educativo. Entramos em contato com o mesmo via endereço eletrônico, que nos respondeu rapidamente, nos encaminhando para outro funcionário, que também compõe o Núcleo de Ação Educativa e que atua com os processos formativos da Pinacoteca.

O contato com este funcionário, via e-mail, não ocorreu de forma imediata pois, segundo o mesmo, eles passavam por um período de sobrecarga de trabalho. Agendamos uma reunião na Pinacoteca no dia 29/02/2016. Na data, nos anunciamos na entrada do Museu, onde há outra recepção, cujo funcionário nos solicitou um cadastro prévio (incluindo foto de identificação). Assim que o funcionário chegou, nos conduziu para um dos bancos localizados no térreo do prédio, o que achamos positivo pois, além de estar localizado em um local privilegiado para apreciação da arquitetura do prédio, também deu um tom informal à conversa, nos deixando a

⁵⁰ Neste texto, utilizamos a primeira pessoa do plural por entendermos que o pesquisador não está sozinho e que carrega consigo uma gama de conhecimentos que já foram produzidos. Além disso, divide as escolhas teóricas/metodológicas com seu(sua) orientador(a). Eco (2007) afirma que escrever é um ato social e ao utilizarmos a primeira pessoa do plural estamos presumindo que o que se afirma pode ser compartilhado com os leitores.

vontade e fazendo com que o assunto até mesmo extrapolasse as questões relacionadas à pesquisa.

Ela nos contou um pouco sobre os processos de formação que a Pinacoteca realiza com os professores: há materiais produzidos para os mesmos, com base no acervo do local, além do “Clube do Professor”, que são atividades formativas realizadas para um grupo restrito de professores, porém, não há nenhuma documentação ou registro dessas atividades. Encerramos nossa conversa com agradecimentos e com a promessa de que, após definirmos os Museus com base na documentação produzida a partir dos processos formativos, retornaríamos o contato.

Entramos em contato, pela primeira vez, com os outros três Museus que poderiam compor o campo de pesquisa. O primeiro deles foi o Museu de Arte Contemporânea (MAC) localizado no Parque do Ibirapuera (Zona Sul de São Paulo). Ao chegarmos, assim como ocorrido na Pinacoteca, nos apresentamos no balcão de informações e questionamos com quem poderíamos obter as informações relevantes para a pesquisa. Foi nos informado que a responsável estava em horário de almoço e decidimos aguardar. Aproveitamos novamente para explorar o Museu e conhecê-lo. Com entrada gratuita, o Museu apresenta muitos andares, divididos por artistas/temas, além de um terraço com vista panorâmica.

Passado algum tempo, tivemos a informação de que os programas de formação de professores estavam relacionados à um grupo do curso de Física da USP e que deveríamos buscar na Internet mais informações. Também nos foi dado um endereço de e-mail institucional que, ao realizarmos contato, nos encaminharam para uma educadora que é responsável pelo Setor Educativo. A mesma nos respondeu dias depois, indicando-nos um caminho (sítio na Internet) que continha algumas produções de materiais para professores.

Após o primeiro contato com o Museu de Arte Contemporânea, aproveitamos que estávamos nos arredores do Parque do Ibirapuera e nos dirigimos para o Museu de Arte Moderna (MAM) que fica localizado dentro do parque. Decidimos buscar nossas informações na parte administrativa do Museu, de forma que não precisamos adentrar ao mesmo. Há uma sala com um balcão de informações: nos apresentamos e aguardamos a responsável que iria nos ajudar e que nos informou o nome e o endereço de e-mail da funcionária responsável do setor educativo pelos processos formativos. Após contato posterior com a mesma, marcamos uma reunião no MAM.

No dia marcado conversamos e a funcionária nos contou um pouco sobre como funciona a ação educativa e os processos de formação de professores. São dois os principais programas que se relacionam com a nossa pesquisa e que estão ligados entre si: “Programa Contatos com a Arte” e o “Programa Escolas Parceiras”. O “Programa Contatos com a Arte” são ações

realizadas pelo setor educativo para os professores, com encontros temáticos e ações de formação específicas para a volta às aulas, com base nas exposições de um determinado período. O “Programa Escolas Parceiras” são acordos realizados entre os Museus, as escolas e Universidades⁵¹ desenvolvendo parcerias em projetos educacionais e culturais. Muitos professores das escolas parceiras participam das ações desenvolvidas pelo “Programa Contatos com a Arte”. Além disso há documentação específica sobre esses processos formativos: relatórios sobre o “Programa Contatos com a Arte”, produzidos pela própria ação educativa e avaliações dos professores sobre esse mesmo Programa. Após encerrarmos a conversa, informamos que assim que delimitássemos nosso campo de pesquisa, entraríamos em contato com a mesma. Ela nos informou que, caso optássemos por realizar o estudo no MAM, deveríamos encaminhar o projeto de pesquisa para avaliação interna.

Nosso primeiro contato com o Museu de Arte de São Paulo (MASP) também ocorreu em seguida. Aproveitamos que já estávamos no Parque do Ibirapuera e nos dirigimos para a Avenida Paulista. De todos os museus visitados, o valor do ingresso no MASP é o mais caro (R\$ 12,00 meia entrada), porém, todas as terças-feiras a entrada no Museu é gratuita e, mesmo sem saber, como era uma terça-feira, não tivemos que pagar para a visita. Nunca havíamos entrado nesta instituição e aproveitamos para conhecer o local e o acervo. Havia muitas pessoas, possivelmente pelo fato de ser o dia com entrada gratuita. Após a visitação, procuramos um dos funcionários que fica ao lado das obras expostas e perguntamos com quem poderíamos tirar as dúvidas sobre nossa pesquisa, que nos direcionou para o balcão de informações, localizado no térreo e lá nos indicaram para ir à loja do Museu. Chegando lá, conversamos com um dos atendentes, que nos passou o telefone do Setor Educativo e o nome de duas responsáveis.

Ao entrarmos em contato via telefone, a funcionária que nos atendeu explicou algumas ações do setor e se mostrou disponível para sanar as dúvidas e marcar uma reunião pessoalmente. Via endereço eletrônico, agendamos a reunião. Ela informou-nos que iria assessorar uma professora na data e nos convidou para participar e depois conversaríamos. No dia marcado chegamos ao MASP e logo notamos que novamente no Museu tinha muita gente: a fila para comprar os ingressos era grande para uma sexta-feira no período da manhã, o que nos indicou a possibilidade de que dos quatro museus visitados, o MASP é o que conta com o maior número de visitas e o que nos levou a perguntar se o fato de ser um dos cartões postais

⁵¹ A Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) é uma Universidade Parceira do MAM por meio de um convênio firmado entre as duas instituições.

da cidade não influencia neste fator. Entramos na fila e na nossa vez nos anunciamos, dizendo que estávamos ali para participar da assessoria e que iríamos conversar com a funcionária responsável, que ao chegar, nos deu um ingresso para adentrar ao Museu. Aguardamos a professora que iria participar da assessoria, porém ela não compareceu, portanto, tivemos todo o tempo planejado para nossa conversa.

A funcionária nos contou que desde 1997 o Serviço Educativo do MASP segue com o mesmo formato e que as assessorias ao professor, um meio de formá-los antes das visitas com os alunos, ocorrem desde então, porém, eles estão passando por um período de mudanças desde 2015, com uma nova direção, estando o setor educativo ainda em processo de reorganização. Ao questionamos sobre os registros da assessoria ao professor, o material que eles têm produzido é um caderno no qual os professores avaliam a ação formativa desenvolvida, não havendo nenhum material produzido pelo setor educativo para uso do professor. Além disso, ela nos contou sobre palestras que ocorriam no MASP aos sábados, com foco nos professores, mas que não ocorrem mais e inexistia registro das ações que já aconteceram. Após o fim da reunião combinamos que, após decidirmos quais Museus seriam o nosso campo de estudo, daríamos um retorno.

Com essas informações sobre os quatro Museus visitados e sobre os materiais produzidos pelos Setores Educativos, decidimos focar no Museu de Arte Moderna (MAM), por terem materiais produzidos a partir dos programas de formação cultural contínua de professores e na Pinacoteca do Estado de São Paulo, por terem materiais didáticos produzidos para professores. Na sequência, entramos em contato com o Museu de Arte de São Paulo (MASP) e o Museu de Arte Contemporânea (MAC) explicando as decisões sobre o campo de pesquisa e as razões da escolha dos dois Museus⁵².

O passo seguinte foi entrar em contato com os dois Museus escolhidos para realizarmos um levantamento dos documentos para análise. Como citado, no caso do MAM deveríamos enviar o projeto de pesquisa para avaliação interna e assim fizemos. Após a avaliação interna, nosso estudo foi aprovado e precisaríamos agendar as consultas aos documentos, sendo que os relatórios do “Programa Contatos com a Arte” ficam na biblioteca do MAM. Entramos em

⁵² Gostaríamos, através desta nota, de relativizar o caso dos Museus que não nos apresentaram materiais para análise. É de nosso conhecimento que essas instituições sofrem com mudanças de políticas, de gestão, de equipe e que, muitas vezes, os materiais são produzidos por uma determinada equipe, em um determinado momento, e não apresentam continuidade devido à essas mudanças.

contato com as responsáveis pela biblioteca e agendamos um dia e horário para dar início ao levantamento documental.

Ao chegarmos ao MAM para as consultas aos documentos, conversamos com a funcionária do setor sobre nossa pesquisa e, prontamente, ela nos disponibilizou uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado que abordavam, de alguma forma, a história do setor educativo do MAM. Além disso, três DVDs nos foram emprestados: um deles tratava sobre a visita do educativo em duas exposições, outro sobre o “Programa Família MAM” e o último sobre o “Programa Escolas Parceiras”. Observamos inicialmente que apenas o último deles se aproxima com os objetivos dessa pesquisa, havendo ainda três relatórios do “Programa Contatos com a Arte” (2012, 2013, 2014). No processo de levantamento dos materiais, a funcionária nos lembrou das avaliações que os professores realizam sobre o mesmo programa e que há registros dessa ação.

Na Pinacoteca, ao retornarmos o contato com o setor responsável, relatando nossas escolhas, encaminhamos também o projeto de pesquisa, de modo que os dois museus estivessem cientes de nosso estudo. Fomos encaminhados para uma funcionária, que está no Setor Educativo desde o início e nos apresentaria um histórico dos materiais produzidos para os professores, sendo solicitada uma carta de apresentação da Universidade para a realização da pesquisa. Após elaborada a carta, enviamos para a mesma e marcamos outra reunião em que a funcionária nos explicou o histórico de produção dos materiais dirigidos para os professores a partir do acervo do MASP, além de nos relatar sobre a construção e organização do Setor Educativo, abordando também outras ações pontuais que a Pinacoteca realiza/realizou nos últimos anos, sobre formação de professores.

Tivemos acesso a seis pranchas de materiais de apoio ao professor. A intenção da funcionária era nos disponibilizar oito pranchas, porém duas delas nós já havíamos adquirido em um curso de formação anterior realizado na instituição. Tais documentos constituem-se de envelopes temáticos com recorte histórico que contém o material de apoio ao professor, que consiste em duas ou três reproduções das obras de artistas contemporâneos, com indicações no verso de como trabalhar com os alunos aquelas obras específicas e ainda um encarte explicativo, que aborda a metodologia adotada, o contexto das obras e a vida dos artistas. Foi-nos apresentado ainda dois materiais produzidos em uma ação específica, em parceria com o Instituto Volkswagen e a Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, direcionados para as crianças do ensino fundamental I, que foi-nos cedido para análise. Muitos encartes informativos também nos foram doados.

Com esse acervo documental, novamente, escolhas foram feitas e optamos por focar, nesta pesquisa, os seguintes documentos para análise: os relatórios do “Programa Contatos com a Arte” e as avaliações dos professores, realizados no MAM; além dos oito materiais produzidos para professores, na Pinacoteca e ainda os dois documentos produzidos para as crianças a partir da ação pontual citada. O passo que segue, portanto, é o processo de análise documental dos mesmos.

3.3 Instrumentos de Pesquisa

3.3.1 Revisão Bibliográfica

Consideramos que, nesta pesquisa, a revisão bibliográfica foi fundamental, apresentando três fases principais: a primeira fase foi a identificação de fontes seguras e pertinentes sobre o tema investigado, a localização destas fontes e a compilação das informações, ou seja, a documentação das mesmas.

Assim que decidimos sobre o tema gerador da pesquisa e após reescrever o projeto de pesquisa, o primeiro passo foi identificar em quais fontes iríamos buscar a bibliografia que nos ajudasse a embasar a pesquisa. Optamos pela busca de artigos, teses e dissertações, por meio da ferramenta *Google Acadêmico* e no banco de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Além disso, algumas referências foram indicações da própria professora orientadora deste trabalho, assim como da Banca Examinadora no Exame de Qualificação. Outros autores que compõem o escopo teórico deste trabalho foram estudados nas disciplinas obrigatórias do Programa de Pós-Graduação em Educação e demais pesquisas feitas por iniciativa própria. A partir da identificação destas fontes seguras, o próximo passo foi a localização de tais fontes. Assim foi possível montar um acervo bibliográfico sobre os temas educação, cultura e formação cultural de professores.

Com base na leitura dos documentos obtidos nesta busca e que compõem o acervo, a partir de então, realizamos a compilação das informações, ou seja, a organização de todos os documentos que iriam compor o “corpus” da pesquisa. O meio que encontramos para realizar este passo na pesquisa foi por fichamentos. Líamos os textos com atenção e com foco no tema da pesquisa e, enquanto a leitura ocorria, simultaneamente, escrevíamos as principais ideias dos autores, resumidamente, utilizando citações, levando em consideração a intersecção entre as áreas da educação e cultura e a formação cultural contínua dos professores, cujos fichamentos foram registrados em um programa de computador.

A partir de então, além do acervo de textos, artigos, livros, teses e dissertações, possuíamos também um acervo de fichamentos dos mesmos, contendo as principais ideias dos autores, o que facilitou a compreensão do tema e a escrita desta pesquisa, uma vez que tínhamos disponíveis os materiais necessários para a reflexão e a organização das ideias.

Além dos fichamentos, outra ferramenta fundamental para a organização do escopo teórico desta pesquisa, foi o uso de mapas conceituais que, segundo Peña (2005, p.41) são “*um recurso esquemático para apresentar um conjunto de significados incluídos em uma estrutura de posições.*”. Os Mapas Conceituais nos ajudam a organizar os pensamentos, as ideias e os conceitos. Ainda de acordo com o autor (2005, p.42) “*os mapas conceituais proporcionam um resumo esquemático do que foi aprendido e ordenado de maneira hierárquica.*”.

O uso de Mapas Conceituais para organização da pesquisa foi uma sugestão da orientadora deste trabalho e já era de nosso conhecimento, por ter sido utilizado por ocasião do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Os mesmos foram elaborados com auxílio de um programa chamado *CmapTolls*⁵³, que é facilmente encontrado para *download* na Internet. É um programa simples de manusear e rapidamente conseguimos produzir os mapas conceituais.

Utilizamos os mapas conceituais desde o início da pesquisa e, com o passar do tempo, a partir de nossas opções teóricas, os mapas conceituais foram se alterando, de modo a cada vez mais, focarem no tema estudado. Os apêndices D e E ilustram esse processo, referindo-se à construção dos conceitos do Capítulo 2. Tivemos assim, por meio de palavras-chave, conceitos e palavras que se conectam, de modo a formar um panorama organizado do que se estava a apreender.

O uso dos mapas conceituais foi uma ferramenta importante na organização do pensamento, na formulação de conceitos, nas relações entre as leituras realizadas, na contraposição de ideias, no entender do mundo dos diferentes autores lidos, na construção da escrita e da nossa própria relação com a pesquisa.

3.3.2 Pesquisa documental e forma de análise de dados

Ao elaborarmos o projeto de pesquisa, nossa intenção inicial era realizar uma pesquisa documental dos materiais produzidos pelo Setor Educativo dos Museus a serem estudados sobre

⁵³ Download do programa disponível em: <<http://cmap.ihmc.us/>> Acesso em 29 de maio de 2016.

a formação cultural contínua dos professores e também realizar entrevistas semiestruturadas com os responsáveis por essa formação. Porém, com o decorrer da pesquisa e com a exiguidade do tempo e dos prazos a serem cumpridos, optamos por realizar a pesquisa documental, se transformando no principal instrumento desta pesquisa.

As concepções acerca do que são documentos sofreram modificações ao longo do tempo. Segundo Silva et al. (2009, p. 4556) na concepção positivista da História, o documento assume a forma de algo objetivo, neutro, com finalidade de provar algo. Já com as modificações epistemológicas da Nova História⁵⁴, o documento assume a forma de produto de uma sociedade e que expressa o jogo de força daqueles que detêm o poder, afirmando a concepção de que documentos não são neutros.

Concordamos com a concepção da Nova História, de forma que acreditamos que os documentos, assim com toda produção humana, sofre alterações ao longo do tempo, e que carregam as concepções sociais e políticas daqueles que os realizam, portanto, não são passíveis de neutralidade. Até mesmo a dita neutralidade, expressa em alguns documentos, não é neutra. Bravo (1991) vai ao encontro dessa afirmação, apontando que:

São documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto. (BRAVO, 1991, apud. Silva et al, 2009, p.4556)

Portanto, não necessariamente os documentos são restritos a produções escritas. Muitas vezes, ao pensarmos em documentos, automaticamente fazemos a ligação com publicações oficiais ou documentos antigos. Eles também compõem essa categoria, e se ampliaram com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) assim como a fotografia e os filmes. Além disso, relatórios e materiais didáticos também são caracterizados como documentos, portanto, neste estudo, iremos realizar uma pesquisa documental.

Guba e Lincoln (1981, apud Lüdke e André, 1986, p.39) apontaram algumas vantagens no uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional: o fato dos documentos serem uma fonte estável e rica; além disso, são também uma fonte de onde os pesquisadores podem

⁵⁴ Segundo o site Wikipédia, a Nova História “é a corrente historiográfica surgida nos anos 1970 e correspondente à terceira geração da chamada Escola dos *Annales*. Seu nome derivou da publicação da obra “*Fazer a História*”, em três volumes, organizada pelos historiógrafos Jacques Le Goff e Pierre Nora, seus principais expoentes na França. ”. Informações retiradas do site: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_hist%C3%B3ria> Acesso em 29 de maio de 2016

retirar evidências que fundamentem afirmações; os documentos são também uma fonte “natural” de informações, uma vez que emergem do contexto do campo a ser pesquisado, apontando a vantagem do custo para a pesquisa, que geralmente é baixo.

Duffy (2008) acentua a natureza das evidências documentais e faz distinções entre fontes primárias e secundárias. Segundo o autor (2008, p.109-110) “*Fontes primárias são aquelas que apareceram no período da pesquisa (por exemplo atas das reuniões dos diretores das escolas)*”. Já as fontes secundárias “*são as interpretações dos eventos desse período, baseadas nas fontes primárias*”. Acreditamos que os documentos a serem pesquisados neste estudo compõem fontes primárias, uma vez que eles não são interpretações de outras fontes, mas sim, as produções acerca das formações culturais contínuas que ocorrem nos museus. Eventuais fontes secundárias serão utilizadas para contextualizar a análise.

Duffy (2008, p. 110-111) realiza distinção entre fontes deliberadas e inadvertidas. As primeiras são documentos produzidos para a realização das pesquisas. Já as segundas, são usadas pelo pesquisador para outros propósitos, além daquele que originalmente impulsionou sua produção. Nesta pesquisa trabalhamos com fontes inadvertidas, já que os documentos a serem analisados não foram produzidos para esse estudo especificamente.

A pesquisa documental, assim como outros instrumentos de pesquisa, segue um critério para ser efetivada, e apresenta alguns passos a serem seguidos. Esses procedimentos não necessariamente devem ser realizados em ordem cronológica e não são padrões absolutos, variando de acordo com os objetivos de cada pesquisa e com as concepções teórico-metodológicas do pesquisador.

O trabalho para analisar os dados obtidos de uma pesquisa documental inicia-se com uma pré-análise que, segundo Bardin (1977, apud. Franco, 2007, p.51), é composta de três estágios: a escolha dos documentos; a formulação de hipóteses e/ou objetivos; e a formulação de indicadores que fundamentem a interpretação final dos dados. A escolha dos documentos já foi relatada anteriormente. Já a formulação das hipóteses, está estritamente ligada ao escopo teórico deste trabalho e aos objetivos da pesquisa. Concepções de educação, cultura e formação cultural contínua de professores foram os fios condutores no processo de pré-análise de documentos, seguidos da hipótese de que a participação cultural dos professores polivalentes nas atividades educativo-culturais dos museus pode ampliar seus repertórios culturais, possibilitando novas vivências artístico-culturais com as crianças nas escolas da infância, não limitando-se apenas a consumir produtos da indústria cultural.

Após a pré-análise, o passo seguinte foi a própria análise de dados em si. Nesta pesquisa, optamos por realizar análise de conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin Para Bardin (2009,

apud Farago; Fofonca, 2012, p.2), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Esta forma de análise de dados sofreu grande intensificação na década de 1970 devido ao fato da expansão do uso de computadores – que ajudou a otimizar o tempo das pesquisas, de modo geral.

Ressaltamos que a análise documental não é sinônimo da análise de conteúdo. A primeira constitui o instrumento principal dessa pesquisa, já a segunda é a metodologia utilizada para analisar os dados. As duas apresentam semelhanças, mas também diferenças, como aponta Bardin (2011, p.5 2): a análise documental trabalha com documentos e a análise de conteúdo com mensagens; a análise documental faz-se por categorização, enquanto esta última é uma das técnicas da análise de conteúdo; o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, enquanto da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens para evidenciar indicadores.

O pesquisador que trabalha nesta perspectiva de análise de conteúdo busca, ao analisar os dados, um texto dentro de um texto, ou seja, um texto que não está explícito na(s) primeira(s) leitura(s) e que precisa de uma metodologia específica para encontra-lo.⁵⁵

Para dar início a análise de dados, a organização dos mesmos se fez fundamental. Após o levantamento dos documentos, formulamos um quadro, que serviu como base para início da análise, e que foi dividido entre os dois museus (Pinacoteca e MAM) de modo a apontar a natureza do material, a quantidade, o recorte temporal e a frequência com que foram produzidos.

Após tal procedimento, a fase que seguiu foi a análise dos dados coletados em si. Segundo Ludke e André (1986, p.45):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes.

Uma leitura aprofundada e exaustiva dos documentos pesquisados foi necessária e, a partir delas, alguns aspectos tornaram-se relevantes, iniciando um processo de codificação, no

⁵⁵ Informações retiradas do sítio: < <http://www.caleidoscopio.psc.br/ideias/bardin.html> > Acesso em 14 de abril de 2016.

qual algumas categorias surgiram, com base nos objetivos da pesquisa e nos referenciais teóricos escolhidos.

Ao realizar a pesquisa documental e considerá-la por meio da análise de conteúdo, optamos pela análise temática do texto, ou seja, ao ler os documentos produzidos pelos Museus contamos vários temas de significação, criando unidades de codificação. Segundo Bardin, a análise temática proporciona:

(...) o levantamento das atitudes (qualidades, aptidões) psicológicas aconselhadas ou desaconselhadas, que o leitor deve atualizar ou afastar de modo a poder chegar aos seus fins. Contam-se, assim, em cada unidade de codificação, a “qualidade” ou o “defeito” presentes. (BARDIN, 2011, p.80)

Porém a análise dos dados não acaba nesta fase, como apontam Ludke e André (1986, p.49) “*a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado.*”. Após este processo, relacionamos as bases teóricas com os dados coletados, retornando às questões e objetivos da pesquisa, para que a mesma possa trazer respostas às perguntas do estudo.

Capítulo 4: A formação cultural e contínua dos professores das escolas da infância no Museu de Arte Moderna (MAM) e na Pinacoteca do Estado de São Paulo (PESP)

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise de dados realizada a partir dos documentos das ações educativas do Museu de Arte Moderna (MAM) e da Pinacoteca do Estado de São Paulo (PESP), que fazem referência à formação cultural e contínua dos professores polivalentes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (escolas da infância). Todo o processo de análise foi realizado a partir do embasamento teórico já apresentado nos capítulos 1 e 2, buscando atingir os objetivos traçados para esta pesquisa.

Foram analisados quatro conjuntos de documentos, dois de cada instituição, que apresentam diferenças entre si. No quadro abaixo caracterizamos a diferença entre os materiais.

| Quadro 03: Documentos Analisados | | |
|---|---|--|
| Itens norteadores | MAM | Pinacoteca |
| Natureza do Material | 1) Relatórios internos do “Programa Contato com a Arte” 2) Avaliação dos professores sobre o “Programa Contato com a Arte” | 1) Pranchas com material didático de apoio ao professor, com base no acervo do museu 2) Material didático produzido para as crianças do ensino fundamental, com base no acervo do museu |
| Quantidade | 1) Três Relatórios 2) Três Avaliações | 1) Oito pranchas 2) Dois materiais |
| Recorte Temporal | 1) Relatórios produzidos a partir das ações realizadas nos anos de 2012, 2013 e 2014 | 1) Pranchas temáticas sobre artistas, com recorte temporal específico da Arte Brasileira, produzidas entre os anos de 2012 e |

| | | |
|-------------------|--|---|
| | 2) Avaliações produzidas a partir das ações realizadas nos anos de 2012, 2013 e 2014 | 2016, com exceção ao ano de 2015, no qual não há materiais disponibilizados 2) Materiais produzidos nos anos de 2009 e 2011 |
| Frequência | 1) Anual 2) Anual | 1) As pranchas são produzidas a partir da disponibilidade de patrocínio 2) Os materiais didáticos foram produzidos em uma ação pontual, em parceria com a Fundação Volkswagen e com a Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, na qual foram ofertados cursos de formação para os professores da rede municipal e produzidos materiais de apoio para as crianças do ensino fundamental I |

No MAM os materiais são referentes ao “Programa Contatos com a Arte”, com diversas ações de formação cultural e contínua que foram realizadas para o público, com foco nos professores dos mais variados segmentos educacionais. Os documentos foram selecionados a partir de um recorte temporal: tanto os Relatórios internos da ação educativa, quanto as avaliações dos professores, são referentes aos anos de 2012, 2013, 2014. Os Relatórios internos são documentos descritivos, nos quais os integrantes das ações educativas e/ou artistas (ou professores) são convidados a participar dos encontros e descrever as ações realizadas. Já as

avaliações dos professores são conjuntos de questionários respondidos pelos mesmos no dia em que participaram das atividades do “Programa Contatos com a Arte”, agrupados por ano de realização.

Os documentos da PESP se diferem dos documentos do MAM e também são diferentes entre si. As pranchas são materiais de apoio distribuídos para os professores para auxiliá-los antes/durante/após a visita ao museu, contendo reproduções das obras do acervo e também propostas de atividades com os alunos. Já os materiais didáticos desenvolvidos para as crianças surgiram de uma ação pontual da Pinacoteca, em parceria com a Fundação Volkswagen e com a Secretaria Municipal de Educação São Bernardo do Campo. Os materiais apresentam o museu e seu acervo de forma lúdica para crianças do ensino fundamental I.

Este capítulo está organizado com base nos quatro conjuntos de materiais. Iniciaremos com apresentação e análise dos materiais do MAM, seguindo, após, para os documentos da Pinacoteca.

4.1. O Museu de Arte Moderna (MAM)



Figura 1: Foto do Museu de Arte Moderna (MAM)⁵⁶

⁵⁶ Imagem retirada do site: < <http://www.norteando voce.com.br/brasilidade/museu-de-arte-moderna-de-sao-paulo-e-o-coracao-artistico-da-cidade/> > Acesso em 31 de agosto de 2016.

Foram analisados os relatórios internos das ações educativas e também as avaliações dos participantes do “Programa Contatos com a Arte”, nos anos de 2012, 2013 e 2014. Toda a pesquisa, leitura e categorização dos dados foi realizada na biblioteca do MAM, com ajuda das funcionárias do local, por serem documentos internos, de circulação local. As atividades do “Programa Contatos com a Arte” são destinadas à formação de professores e educadores. Compreendem encontros com artistas, educadores e especialistas da área, programação “Volta às aulas” e visitas especiais a cada nova exposição. Todas as atividades são gratuitas⁵⁷. É possível consultar a agenda do Programa ou receber informações e realizar inscrições no sítio do MAM⁵⁸. Segundo o Relatório do Programa do ano de 2014:

O Contatos com a Arte promove a formação cultural do professor, fomentando seu papel de espectador e multiplicador das diferentes expressões artísticas exibidas no MAM. Este programa acontece desde 1998 e nele participam professores da rede pública e privada de ensino, além de educadores de instituição de ensino não formal – como projetos sociais, ONGs, museus, centros culturais, entre outras.

4.1.1 Relatórios do “Programa Contatos com a Arte”

Ao entrarmos em contato com os três Relatórios internos do “Programa Contatos com a Arte”, inicialmente, procuramos compreender como os mesmos eram organizados, para além da sua periodicidade anual. Os Relatórios seguem a mesma ordem, mudando apenas de acordo com as atividades realizadas.

São documentos descritivos, nos quais apresentam uma apresentação do Programa, folders de divulgação das atividades⁵⁹, seguidos de relatos dos funcionários da Ação Educativa e/ou dos artistas convidados para realizar as ações. Há também relatos de professores convidados a apresentarem palestras, cursos e oficinas.

⁵⁷ Informações retiradas do site: <<http://mam.org.br/aprenda/contatos-com-a-arte/>> Acesso em 29 de maio de 2016.

⁵⁸ Disponível em <<http://mam.org.br/aprenda/contatos-com-a-arte/>> Acesso em 29 de maio de 2016.

⁵⁹ Todos os folders de divulgação das atividades podem ser encontrados como anexos neste trabalho (Anexo D – 2012; Anexo E – 2013; Anexo F – 2014).

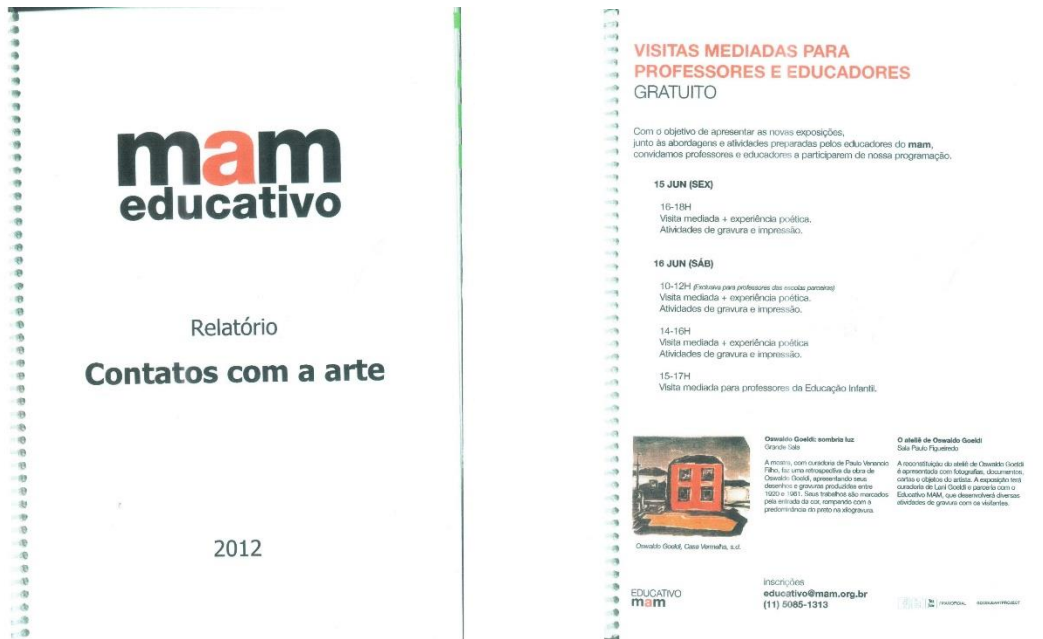


Figura 2 (a esquerda): Foulde de divulgação de atividades do Programa "Contatos com a Arte" – 2012

Figura 3 (a direita): Capa do Relatório "Contatos com a arte" - 2012

A grande maioria das atividades realizadas no “Contatos com a Arte” consiste em visita à exposição - que varia de acordo com o acervo do MAM, uma vez que ele é temporário, com exceção das esculturas – e de atividades práticas em forma de oficina. Há também palestras e cursos teóricos, em quantidade reduzida, com exceção do ano de 2014, no qual dois cursos de Filosofia e História da Arte foram ofertados.

O Programa também apresenta ações fixas, como é o caso do “Volta às Aulas”, no qual dias antes do Museu abrir uma nova exposição, os professores e a comunidade escolar, são convidados a participar das atividades do Museu, de modo a entrarem em contato com as novas obras antes do público, para embasar e informar a ida posterior com os educandos à instituição.

Com base nos objetivos desta pesquisa, buscamos três fios condutores para analisar os relatórios, facilitando, desta forma, a categorização dos mesmos. Educação, Cultura e Formação de Professores como palavras-chave para iniciar o procedimento de análise de dados. Após a leitura aprofundada do material, formulamos quadros, a partir dos fios condutores, contendo as categorias de análise e trechos/citações dos Relatórios que abordavam as mesmas.

Os três quadros contidos no Apêndice F indicam as categorias e os trechos/citações que fazem referência ao conceito de Educação contido nos relatórios analisados. Podemos perceber,

a partir da categorização de excertos dos três Relatórios expostos nos três quadros, que algumas categorias se repetem. Uma delas é a especificidade da educação infantil. O “Programa Contatos com a Arte”, na grande maioria de suas ações, reserva uma programação especial para os professores de crianças pequenas, o que nos mostra que a ação educativa do MAM compreende a especificidade do trabalho com essa faixa etária, buscando realizar uma formação para os professores com uma programação específica. Como já apontado no primeiro capítulo deste trabalho, as crianças pequenas são seres produtores e reprodutores de cultura, cuja principal atividade é o brincar. Além disso, são sujeitos de direitos, indo além da concepção de mini-adulto. A infância é uma construção social e um recorte temporal na vida desses sujeitos, que deve ser encarada como um período de formação, no presente, não apenas como uma preparação para o futuro. Realizar ações específicas para os professores de educação infantil é levar em conta também a especificidade desta etapa da educação básica, que é permeada pelos atos de educar e cuidar, com foco na ludicidade, pela qual as crianças aprendem.

Acreditamos ser importante destacar também que, em todos os dias que fomos ao MAM para consultar os materiais e realizar a análise de dados, observamos grupos de crianças pequenas junto de seus professores e dos funcionários do Setor de Ação Educativa, realizando visitas mediadas na exposição.

Ainda sobre a especificidade das crianças pequenas e da educação infantil, outro ponto que destacamos é a ação realizada em 2013: a Semana Cultura Tradicional da Infância, na qual foram realizadas diversas atividades para professores, com base nas brincadeiras e nos jogos tradicionais infantis. Ressaltamos a importância desta atividade, uma vez que os professores foram motivados a (re)lembrar de suas infâncias e das brincadeiras, formando-os a partir de suas memórias, uma vez que os mesmos ressignificaram os jogos/brincadeiras/cantigas nas atividades práticas. Desta forma, apresentam subsídios e estimulam o resgate das culturas tradicionais da infância com as crianças nas instituições de educação infantil.

As categorias que envolvem as crianças pequenas e o museu/acervo nos mostram que a ação educativa do MAM acredita ser possível a realização de vivências com a cultura e a arte no Museu com crianças de 0-10 anos, ampliando seu público também para os professores das escolas da infância e potencializando o trabalho na área de Artes com professores polivalentes.

Podemos perceber também que as ações desenvolvidas no “Programa Contatos com a Arte” privilegiam as experimentações sensoriais e o trabalho com a linguagem oral e a literatura infantil, como por exemplo as músicas e as narrações de histórias. Acreditamos que essas ações são positivas, principalmente para os professores das escolas da infância, uma vez que na educação infantil, para o desenvolvimento da criança, é preciso trabalhar com os sentidos, de

modo que a criança perceba o seu próprio corpo e interaja com mundo; e também as linguagens, pois vivemos em um mundo letrado. Além disso, tanto a música como a literatura infantil, despertam na criança a imaginação e a ludicidade.

As relações de gênero é outra categoria recorrente na análise com base no conceito de educação. Nos chamou a atenção este ponto pois, como já exposto neste trabalho, as mulheres ainda são maioria do corpo docente da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Este dado é confirmado também nos relatos, que nos mostram que as mulheres também são maioria nas ações de formação cultural e contínua no MAM. Esta é uma questão histórica e social, por vezes atrelada à maternidade, como se o fato de podermos gerar uma criança estivesse atrelado também ao fato de cuidar e educar das mesmas. A profissão docente não está relacionada às questões fisiológicas da mulher, se constituindo a partir da formação e da prática.

Outro fio condutor desta análise foi o conceito de cultura. A categorização realizada a partir do mesmo está ilustrada nos quadros contidos no Apêndice G. A partir da categorização exposta nos três quadros, podemos perceber que algumas categorias são recorrentes nos Relatórios. A primeira delas diz respeito a diversidade de manifestações culturais. Ao analisarmos os Relatórios do “Programa Contatos com a Arte”, percebemos que as ações realizadas relacionam as obras expostas no acervo com as mais variadas manifestações culturais, como a fotografia, a literatura e o grafite, por exemplo. Desta forma, podemos compreender que a ação educativa do MAM apresenta uma visão alargada do conceito de cultura, aproximando-se da ótica da Antropologia e distinguindo-se da concepção sociológica, pois não restringe suas ações apenas às obras de arte e à alta cultura (ou Belas Artes), que caracteriza uma visão elitista da mesma. Ampliar as manifestações culturais e apresentá-las aos professores é uma forma de ampliar o repertório dos mesmos, fazendo com que conheçam e explorem novas formas de Arte com as crianças em sala de aula.

Outra categoria que destacamos é a relação entre arte e tecnologia. Muitas vezes a arte é compreendida como algo estático e imutável (como por exemplo, os quadros de pintura). Realizar ações que relacionem a arte e a tecnologia é uma forma de tornar as manifestações culturais mais acessíveis e modernas, tanto para professores, como para crianças, pois atualmente estamos inseridos em um universo tecnológico cada vez mais crescente, no qual aparelhos eletrônicos chegam até mesmo a substituir os brinquedos. Não concordamos com essa troca e com a dependência total da tecnologia, pois as culturas tradicionais da infância ainda são de extrema importância para que as crianças mantenham a característica fundamental da(s) infância(s) que é a dimensão lúdica. As novas tecnologias de informação e comunicação

(NTIC) trazem benefícios para os processos educacionais e culturais, quando utilizadas de maneira consciente e crítica.

A relação entre arte e política também é uma categoria fundamental para compreender a cultura. Assim como a educação, a cultura não é neutra, pois é modificada com o contexto social, histórico e político de sua produção, portanto, a partir dessa relação, podemos compreender que a ação educativa do MAM não apresenta uma visão neutra do conceito de cultura. Destacamos essa relação como positiva, pois a política permeia diversos âmbitos e ações de nossa vida cotidiana, indo além apenas dos processos eleitorais. Formar os professores culturalmente e politicamente, contribui para que os mesmos também incorporem em suas práticas pedagógicas o âmbito político das relações sociais, da educação e da cultura, formando sujeitos críticos e reflexivos.

A última categoria sobre o conceito de cultura diz respeito a ela ser acessível a todos. Algumas ações do “Programa Contatos com a Arte” contam com o tema da acessibilidade à todos, apresentando atividades sobre cegos e surdos, por exemplo. Este fato nos mostra que a ação educativa compreende que a cultura deve ser acessível a todos os sujeitos, independente das diferenças. Além disso, há uma preocupação em abordar este tema também com os professores, com o tema da inclusão nas escolas.

O MAM apresenta um Programa específico sobre o tema da acessibilidade, intitulado “Igual Diferente”, que é composto por cursos gratuitos de diversas modalidades artísticas que convidam o público a fazer e pensar a arte em um ambiente criativo e acessível a todos, independente de suas condições física, social ou psíquica⁶⁰. Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (2012) é uma autora-referência sobre acessibilidade e arte-educação. Em sua tese de doutorado⁶¹ analisa ações artísticas e educativas realizadas com crianças com paralisia cerebral, além de abordar também suas próprias vivências com relação à acessibilidade e como as instituições se preparam (ou não) para a questão da inclusão. Ela própria é uma pessoa com necessidade especial e de forma resiliente e propositiva estuda o tema e traz importantes contribuições para a ampliação do acesso aos Museus.

O último fio condutor da análise dos relatórios internos do “Contatos com a Arte” foi a formação de professores, cuja categorização está exposta nos três quadros contidos no Apêndice H. Com relação à formação dos professores, o documento nos mostra que um dos principais

⁶⁰ Informações retiradas do site: < <http://mam.org.br/aprenda/igual-diferente/>> Acesso em 29 de maio de 2016.

⁶¹ Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-22052013-164504/pt-br.php>> Acesso em 29 de maio de 2016.

objetivos das atividades realizadas no “Contatos com a Arte” é a possibilidade de relacionar a formação no Museu com a prática cotidiana do docente. São muitos os relatos que apontam para essa relação. Acreditamos ser fundamental, uma vez que as atividades realizadas no Museu não encerram-se ali. A formação cultural e contínua ocorre, no sentido de ampliar o repertório dos professores, fazendo-os vivenciar e apreciar as artes, para que, desse modo, também realizem um processo de ensino/aprendizado com seus alunos, sempre ressaltando o potencial transformador da cultura.

Martins (2011) aborda a importância da dimensão estética da formação do professor e nos lembra que para Dewey (apud Martins 2011) o ensino é uma arte e os professores são artistas, pois há no fazer artístico e estético uma relação entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, entre o conteúdo e a forma. Essas relações também estão presentes nos processos educativos, como por exemplo, a práxis do docente, que se resume na relação indissociável entre teoria e prática.

A dimensão estética da formação dos professores está relacionada com os processos de mediação cultural que, segundo Martins (2011, p. 315) *“pode ser o espaço da conversação, da troca, do olhar estendido pelo olhar de outros que não elimina o do sujeito leitor, seja ele quem for...”*. A formação estética é constituída, portanto, pelo olhar, do sujeito e daqueles que o cercam, durante a mediação cultural, pois os múltiplos olhares ampliam os horizontes.

As suas vivências com formação de professores em instituições culturais também foram apontadas pela autora e acreditamos ser um relato que vai ao encontro da concepção de formação cultural que defendemos neste trabalho. Segundo Martins:

Trabalhando em formação de educadores-mediadores em instituições culturais, Gisa e eu temos valorizado os momentos de acolhimento, o encontro com as obras e a finalização/avaliação da experiência vivida, esperando que os professores e professoras que acompanham seus alunos continuem as conversas ali geradas. Ainda, esperamos que os educadores, nos museus, possam provocar a continuidade de conversas que já vêm da escola, especialmente quando projetos estão sendo desenvolvidos. (MARTINS, 2011, p.315)

Destacamos também as categorias relacionadas ao apreciar e o fazer do professor (experiência) e a teoria, visita e prática. As ações do “Contatos com a Arte” são atividades nas quais os professores apreendem conceitos teóricos sobre a exposição, visitam a mesma, no sentido de fazerem uma apreciação e, por fim, na maioria das vezes, realizam atividades práticas, com base na temática proposta. Destacamos essas três ações que se complementam e tornam a formação cultural e contínua no MAM completa, no sentido do professor aprender/apreciar/fazer, tornando-se assim, agente e produtor de sua prática, contribuindo para a formação de um profissional autônomo, reflexivo e crítico. As atividades práticas são de

extrema importância na formação cultural, uma vez que torna os professores autores no processo, e não apenas expectadores, fazendo-se compreender que todo ser humano é capaz de produzir cultura e arte, sobretudo as crianças.

4.1.2 Avaliações dos professores participantes do “Programa Contatos com a Arte”

Assim como nos Relatórios internos, as avaliações dos participantes do “Programa Contatos com a Arte” também estão divididos a partir de sua produção anual (2012, 2013 e 2014). As avaliações são questionários que os participantes responderam após a participação nas atividades propostas. Os questionários apresentam três modelos diferentes, mas seguem um padrão de perguntas referentes ao aprendizado nas ações e uma avaliação dos educadores da ação educativa/professores convidados.

O passo inicial para análise foi traçar um perfil geral dos participantes no Programa, a partir dos dados obtidos nos questionários respondidos pelos mesmos após a realização das atividades (Anexo A – Modelo de Questionário 01; Anexo B – Modelo de Questionário 02; Anexo C – Modelo de Questionário 03). Tínhamos como objetivo realizar um panorama geral para, em seguida, focar nos professores das escolas da infância e nos objetivos da pesquisa. O perfil dos participantes foi traçado a partir de quatro tópicos: gênero, cargo, formação e nível escolar no qual atuam.

Com relação ao gênero, no período de três anos de avaliação do Programa, as mulheres eram maioria: em 2012, 87% dos participantes eram mulheres, enquanto 13% eram homens; no ano de 2013, 85% dos participantes eram mulheres e 15% eram homens; já no ano de 2014, 81% eram mulheres e 19% eram homens. Novamente são as mulheres as professoras e, neste caso, não há recorte das escolas da infância, portanto, as professoras especialistas também são mulheres em sua maioria.

Já com relação ao cargo que ocupam, dos participantes das atividades do “Contatos com a Arte”, os dados a seguir mostram que, nos três anos, a maioria ocupa o cargo de professor. Porém, uma grande variedade de outros cargos aparece como respostas no questionário. Muitos deles estão relacionados à educação, como por exemplo o de arte educador e o de educador, assim como de coordenadores e diretores. Há ainda cargos específicos da área cultural, como artistas, produtores, curadores, galeristas etc.

No ano de 2012, 60% dos participantes eram professores, 9% arte educadores, 5% educadores, 3% coordenadores pedagógicos, 1% assistente de pesquisa, 1% auxiliar de classe, 1% professora tutora, 1% artista plástico, 1% psicanalista, 1% educador cultural, 1% professor

de apoio, 1% professor tutor/coordenadora de ciclo, 1% estudante, 1% formadora de professores, 1% pesquisadora, 1% enfermeiro, 1% professora/atriz e 1% professora/pesquisadora. Não responderam ao campo cargo/ocupação nos questionários 5% dos participantes deste ano.

No ano de 2013, 44% dos participantes eram professores, 5% educadores, 4% arte educador, 2% coordenadores pedagógicos, 2% estagiárias, 2% oficineiros, 2% estudantes, 2% professoras auxiliares, 1% designer, 1% terapeuta ocupacional, 1% supervisor, 1% curadora, 1% auxiliar administrativa pessoal, 1% docente/supervisor/coordenador, 1% restauradora de filmes, 1% coordenadora audiovisual, 1% educador voluntário, 1% ilustrador, 1% autônomo, 1% coordenador de arte, 1% instrutor de aprendizagem, 1% artista plástico, 1% arte terapeuta, 1% auxiliar administrativo/estudante de artes, 1% coordenador educativo, 1% estudante/professor, 1% relações públicas, 1% professor artista, 1% educadora/empresária, 1% consultora, 1% educador social/professor substituto, 1% gestor cultural, 1% projetista estudante, 1% arte terapeuta/educadora/artista plástica, 1% coordenador pedagógico de arte/professor, 1% escultura, 1% médica/psicanalista/coordenadora de curso, 1% assistente de departamento pessoal/educadora, 1% assistente, 1% assistente de coordenação e 1% bibliotecária. Não responderam ao campo cargo/ocupação nos questionários 14% dos participantes deste ano.

No ano de 2014, 46% dos participantes eram professores, 11% estudantes, 4% educadores, 3% arte educadores, 2% instrutores de aprendizagem, 1% bibliotecária, 1% estagiária, 1% agente/monitor/articulador cultural, 1% estudante/artista, 1% estudante/professor, 1% diretor de escola, 1% professora MBA/gestão, 1% técnico mecânico, 1% analista financeiro, 1% orientador sócio educacional, 1% trabalha com eventos, 1% assistente de galerista, 1% voluntária, 1% psicopedagoga, 1% técnico em pesquisa, 1% agente de atendimento, 1% empreendedor, 1% assistente executiva, 1% coordenador de arte, 1% publicitário, 1% agente de turismo, 1% professor coordenador de história, 1% juiz federal, 1% assistente de curadoria, 1% professor assistente, 1% tradutora/dubladora, 1% líder de arquivo, 1% estudante/estagiária, 1% enfermeiro, 1% estudante/técnico em pesquisa, 1% produtor cultural, 1% designer, 1% assistente administrativo e 1% assistente bibliotecária. Não responderam ao campo cargo/ocupação nos questionários 13% dos participantes deste ano.

Portanto, apesar de ser um programa com foco nos professores e na educação, há uma variedade de profissionais que participam das atividades, contribuindo para a interface entre as áreas e a troca entre os participantes, especialmente a presença de profissionais que atuam em projetos sociais.

Com relação à formação dos participantes do “Contatos com a Arte”, nos anos de 2012, 2013 e 2014, os dados abaixo nos mostram que a maioria têm formação nas áreas de Artes, sendo elas Plásticas, Visuais, Cênicas ou Educação Artística. Pedagogia é a segunda formação mais recorrente entre os participantes, ou seja, os profissionais que têm formação para trabalharem nas escolas das infâncias. Os cursos de Licenciatura também podem ser vistos, como é o caso de História e Letras.

No ano de 2012, 33% dos participantes eram formados em Artes, 18% em Pedagogia, 4% responderam possuir Pós-Graduação, 4% em Psicologia, 3% em Letras, 3% em Artes e Pedagogia, 2% responderam que são arte educadores, 2% formados em História, 2% em Enfermagem, 2% em Arquitetura, 2% em Designer, 2% responderam possuir Ensino Médio, 2% responderam possuir Mestrado, 1% é formado em Artes e Medicina, 1% em Psicopedagogia e Artes, 1% em Arquitetura e Música, 1% em Arquitetura e Artes, 1% em Artes e Língua Portuguesa, 1% em Pedagogia e Letras, 1% em Psicopedagogia, 1% em Psicanálise, 1% em Marketing, 1% em Engenharia Agrônoma, 1% em Fonoaudiologia, 1% em Museologia, 1% respondeu possuir Ensino Superior, 1% possuir Doutorado, 1% possuir Licenciatura, 1% possuir Magistério e formação em Psicologia, 1% respondeu ser professora, 1% ser professora de educação infantil, 1% ser professora e arquiteta, 1% ser pedagoga e atriz e 1% respondeu o nome da instituição na qual se formou. Não responderam ao campo formação nos questionários 4% dos participantes deste ano

Em 2013, 28% dos participantes eram formados em Artes, 14% em Pedagogia, 9% responderam possuir Ensino Superior, 6% eram formados em Arquitetura, 3% em Administração, 3% em Artes e Pedagogia, 3% responderam possuir Pós-Graduação, 2% eram formados em Publicidade e Propaganda, 2% responderam ser professores de artes, 1% era formado em História, 1% em Medicina, 1% em Designer, 1% em Letras, 1% em Matemática, 1% em Psicologia, 1% em Educomunicação, 1% em Biblioteconomia, 1% em Comunicação Social, 1% em Direito, 1% em Química, 1% em Biologia, 1% em Terapia Ocupacional, 1% em Arte Terapia e Arte Educação, 1% em Pedagogia e Psicopedagogia, 1% em Pedagogia e Informática, 1% em Pedagogia e Serviço Social, 1% em Pedagogia e Direito, 1% em Pedagogia e Filosofia, 1% em Pedagogia e Comunicação, 1% em Psicologia e Artes, 1% em Artes e Letras, 1% em Artes e Administração, 1% em Psicologia e Psicanálise, 1% em Ciências Sociais e Técnico de Iluminação, 1% respondeu ser formado em Ciências Exatas, 1% respondeu ser formada em Arquitetura e também ser candidata à artista, 1% respondeu ser arte educadora, 1% respondeu possuir Ensino Médio, 1% possuir Mestrado, 1% possuir Doutorado, 1% possuir Tecnólogo, 1% possuir formação não acadêmica, 1% possuir Técnico e Magistério, 1%

possuir várias formações, 1% respondeu estar cursando o 3º ano do ensino médio e 1% respondeu o nome da instituição na qual se formou. Não responderam ao campo formação nos questionários 3% dos participantes deste ano.

No ano de 2014, 28% dos participantes eram formados em Artes, 13% em Pedagogia, 9% responderam possuir Ensino Superior, 6% eram formados em Filosofia, 5% em História, 4% responderam possuir Pós-Graduação, 2% eram formados em Arquitetura, 2% em Designer, 2% em Publicidade e Propaganda, 2% responderam possuir Ensino Médio, 2% possuir Mestrado, 2% responderam ser professoras, 1% respondeu ser formado em Letras, 1% em Jornalismo, 1% em Direito, 1% em Turismo, 1% em Biblioteconomia, 1% em Antropologia, 1% em Química, 1% em Física, 1% em Psicologia, 1% em Fisioterapia, 1% em Museologia, 1% em Administração, 1% em História da Arte, 1% em Ciências Sociais, 1% em Ciências Biológicas, 1% em Estudos Literários, 1% em Gestão de Projetos Culturais, 1% em Arte Educação, 1% em Educação Física, 1% em Biologia e Pedagogia, 1% em Arte e Design, 1% em Comunicação Social e Publicidade, 1% em Letras e Arte, 1% em Jornalismo e Administração, 1% em Pedagogia e Arte, 1% em Filosofia e Ciências Sociais, 1% em Jornalismo e Arte, 1% em Direito e Filosofia, 1% em Pedagogia e Serviço Social, 1% respondeu ser estilista, 1% respondeu possuir Técnico em Eventos, 1% respondeu ser especialista, 1% respondeu possuir MBA e % respondeu o nome da instituição na qual se formou. Não responderam ao campo formação nos questionários 3% dos participantes deste ano.

Alguns participantes apresentam duas ou mais formações, muitos, inclusive, têm formação em Pedagogia e formação artística. Outros apenas responderam o nível de ensino que chegaram a cursar, como por exemplo, ensino superior e pós-graduação. Importante destacar também que há cursos que não necessariamente estão ligados à área da educação, como exemplo Psicologia e Arquitetura, que são recorrentes nos três anos de avaliações analisados. Ressaltamos também o fato de que o ano de 2014 apresenta um número elevado de participantes com formação em Filosofia, e acreditamos que seja pelo fato de que, neste ano, dois cursos de Filosofia e de História da Arte foram ofertados no espaço educativo do MAM.

A última característica a ser abordada com relação ao perfil dos participantes que realizaram as avaliações do “Programa Contatos com a Arte”, no período analisado, diz respeito ao nível escolar no qual os mesmos trabalham. A partir dos dados seguintes, podemos perceber que, dos respondentes a esta questão, nos três anos, a etapa na qual os participantes mais atuam é o ensino fundamental.

No ano de 2012, 22% dos participantes atuavam no ensino fundamental; 14% na educação infantil; 13% na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e no

ensino superior; 11% no ensino fundamental e no ensino médio; 7% no ensino superior; 7% na educação infantil e no ensino fundamental; 6% no ensino médio; 3% na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio; 1% no ensino fundamental e no ensino superior; 1% no ensino médio e no ensino superior; 1% no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior; 1% na educação infantil e com a terceira idade; 1% com a terceira idade; 1% respondeu que seu campo de atuação é heterogêneo. Não responderam ao campo de nível escolas em que atuam nos questionários 13% dos participantes deste ano.

Em 2013, 18% dos participantes atuavam no ensino fundamental; 16% no ensino superior; 15% na educação infantil; 9% no ensino fundamental e no ensino médio; 8% no ensino médio; 4% na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio; 2% na educação infantil e no ensino fundamental; 2% na educação infantil e no ensino superior; 2% na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior; 1% no ensino fundamental e no ensino superior. Não responderam ao campo de nível escolas em que atuam nos questionários 23% dos participantes deste ano.

Em 2014, 18% dos participantes atuavam no ensino fundamental; 7% no ensino superior; 7% no ensino médio; 7% no ensino fundamental e no ensino médio; 5% na educação infantil; 3% na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio; 1% na educação infantil e no ensino fundamental. Não responderam ao campo de nível escolas em que atuam nos questionários 49% dos participantes deste ano.

Os níveis de atuação dos profissionais variam de ano para ano, com exceção do ensino fundamental, que nos três anos é o nível escolar com maior número de participantes do “Contatos com a Arte” nos anos analisados. Acreditamos que esta variação ocorra devido às diferentes atividades ofertadas pelo programa, pois uma vez mudadas as atividades, muda-se também o perfil dos participantes. Como é o caso, por exemplo, do ano de 2014, no qual 49 % das pessoas não responderam a essa questão. Acreditamos que isto ocorreu devido aos cursos de Filosofia e História da Arte ofertados, uma vez que muitos eram estudantes (secundaristas e universitários) e talvez por não exercerem diretamente uma profissão, ao menos, não na área educacional.

A maioria dos participantes do programa é de mulheres, professoras de Artes no ensino fundamental e médio e pedagogas, que trabalham na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir desta constatação, realizamos um recorte para a análise dessas avaliações. Primeiramente, traçamos o perfil das professoras das escolas da infância. O critério para seleção desses questionários teve como base sua formação e sua atuação: eram as respondentes que apresentavam formação em Pedagogia e que atuavam na educação infantil

e/ou ensino fundamental, não necessariamente, apenas professoras, mas aquelas que compõem a comunidade escolar.

Novamente, um dos critérios utilizados para o perfil dessas professoras foi o tema do gênero, já apontado em outras análises e apresentado no capítulo 1 deste trabalho. Já havia a hipótese de que a grande maioria seria de mulheres e a mesma foi confirmada, como podemos observar nos dados seguintes. Em 2012, dos professores que participaram do “Contatos com a Arte” e que atuam nas escolas da infância, 100% eram mulheres. Em 2013, 97% eram mulheres e 3% eram homens. Em 2014, novamente 100% eram mulheres. Portanto, dos participantes que participaram do “Contatos com a Arte” nos anos analisados e que atuam nas escolas da infância, em quase sua maioria, eram de mulheres.

Outro tema que nos ajuda a compreender o perfil das professoras nas escolas da infância é com relação à formação. Nos três anos analisados, a maioria destas profissionais são formadas em Pedagogia, mas algumas delas também apresentam outros cursos de formação. Destas, aquelas que cursaram Pedagogia e Artes aparecem em maior número, como podemos perceber nos três gráficos a seguir.

GRÁFICO 1: FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NAS ESCOLAS DA INFÂNCIA PARTICIPANTES DO "CONTATOS COM A ARTE" - 2012

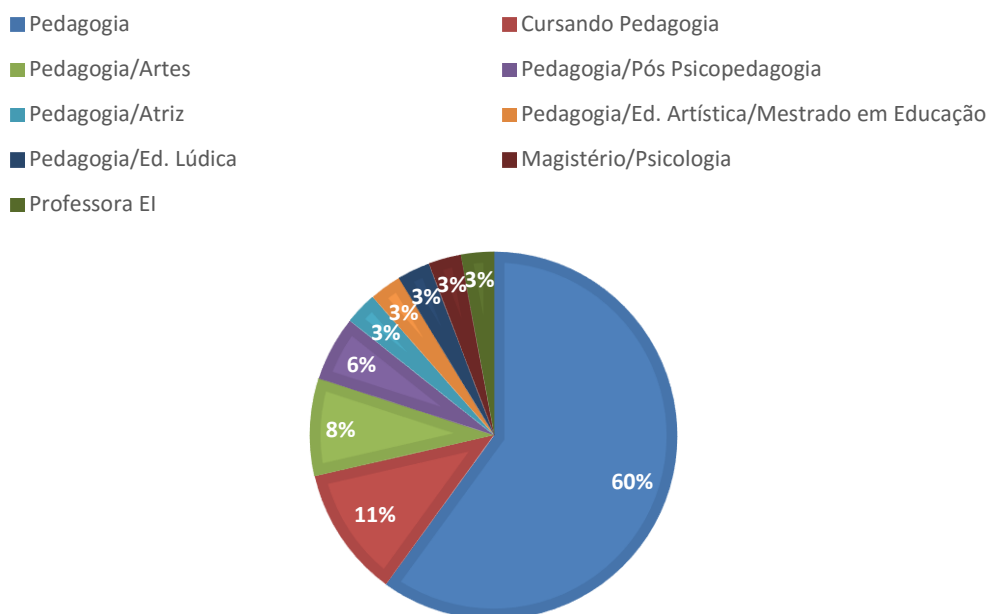


GRÁFICO 2: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DA INFÂNCIAS PARTICIPANTES DO "CONTATOS COM A ARTE" - 2013

■ Pedagogia
 ■ Pedagogia/Artes
 ■ Pedagogia/Filosofia
 ■ Pedagogia/Informática
 ■ Pedagogia/Serviço Social
 ■ Pedagogia/Direito
 ■ Pedagogia/Comunicação
 ■ Pedagogia/Artes/ Arte Terapia
 ■ Superior
 ■ Professora

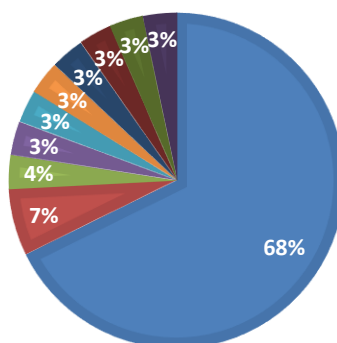
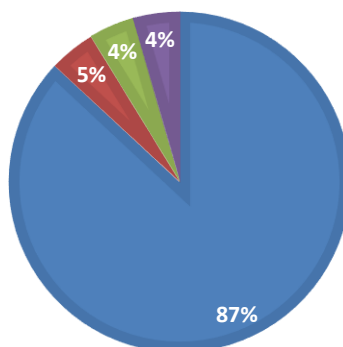


GRÁFICO 3: FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DA INFÂNCIA PARTICIPANTES DO "CONTATOS COM A ARTE" - 2014

■ Pedagogia
 ■ Pedagogia/Arte
 ■ Pedagogia/Serviço Social
 ■ Pedagogia/Ed. Especial
 ■ Pedagogia/Biologia



O próximo princípio que norteou o levantamento das profissionais que trabalham nas escolas da infância foi o cargo que as mesmas ocupam. Tínhamos a hipótese de que a maioria delas eram professoras, o que foi confirmado, como podemos observar nos três gráficos a seguir, mas há ainda aquelas que trabalham em outros cargos em instituições educacionais e

que também buscam a formação cultural contínua, como por exemplo, professores auxiliares e coordenadoras pedagógicas.

GRÁFICO 4: CARGOS/OCUPAÇÕES DAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DA INFÂNCIA PARTICIPANTES DO "CONTATOS COM A ARTE" - 2012

■ Professora
 ■ Coordenadora Pedagógica
 ■ Auxiliar Professora
 ■ Professora Tutora
 ■ Professora Tutora/Coordenadora de Ciclo
 ■ Não respondeu

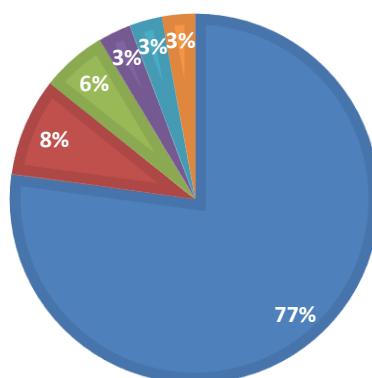


GRÁFICO 5: CARGOS/OCUPAÇÕES DAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DA INFÂNCIA PARTICIPANTES DO "CONTATOS COM A ARTE" - 2013

■ Professora
 ■ Coordenadora Pedagógica
 ■ Educador Social/ Professor Substituto
 ■ Coord. Pedagógica Arte/ Professora
 ■ Professora Auxiliar
 ■ Supervisora
 ■ Educadora/Arte Terapeuta/ Artista Plástica

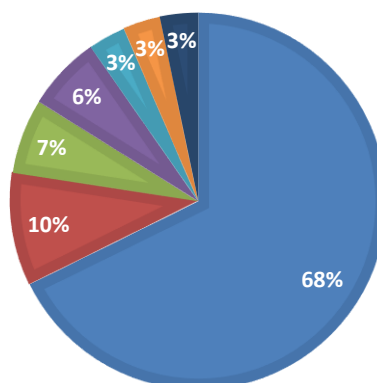
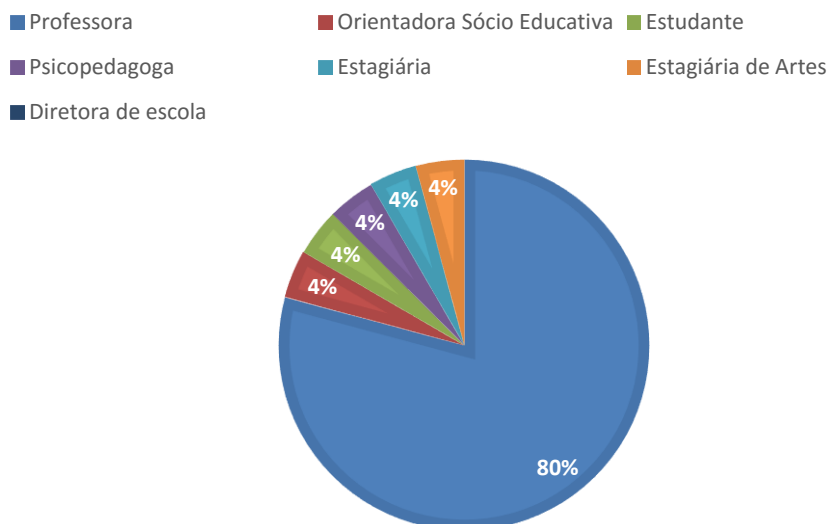


GRÁFICO 6: CARGOS/OCUPAÇÕES DAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DA INFÂNCIA PARTICIPANTES DO "CONTATOS COM A ARTE" - 2014



Com relação ao nível de escolarização na qual estas professoras e profissionais das escolas da infância atuam, podemos perceber uma predominância na educação infantil, como observamos nos gráficos a seguir, o que vai ao encontro das ações relatadas nos Relatórios internos do “Programa Contatos com a Arte”, no qual destacamos a especificidade da infância como uma categoria para a análise, portanto, além de existirem diversas atividades voltadas para os professores desta etapa da educação, há também uma grande participação destes profissionais nestas mesmas atividades, o que nos indica uma adesão por parte destas últimas às ações realizadas pelo Setor Educativo do MAM.

No ano de 2014, podemos observar uma grande participação de estudantes universitários nas ações do programa e, mais uma vez, acreditamos que isso pode ter relação com os dois cursos de Filosofia e de História da Arte ofertados. Além disso, em alguns questionários respondidos neste ano, não havia espaço para as profissionais assinalarem em qual etapa da educação trabalhavam, mas, de alguma forma (ou no cargo ou na formação) estas conseguiram indicar que atuavam profissionalmente com crianças.

GRÁFICO 7: NÍVEL ESCOLAR NO QUAL ATUAM AS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DA INFÂNCIA PARTICIPANTES DO "CONTATOS COM A ARTE" - 2012

■ Educação Infantil ■ Ensino Fundamental
■ Educação Infantil/Ensino Fundamental ■ Ensino Fundamental/Ensino Superior

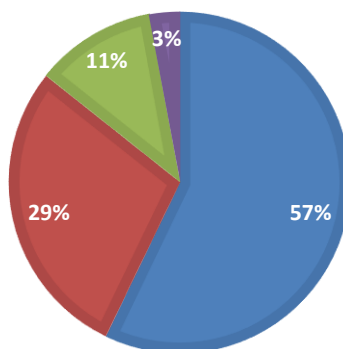


GRÁFICO 8: NÍVEL ESCOLAR NO QUAL ATUAM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS DA INFÂNCIA PARTICIPANTES DO "CONTATOS COM A ARTE" - 2013

■ Educação Infantil ■ Ensino Fundamental
■ Educação Infantil/Ensino Fundamental ■ EI/EF/EM/Superior

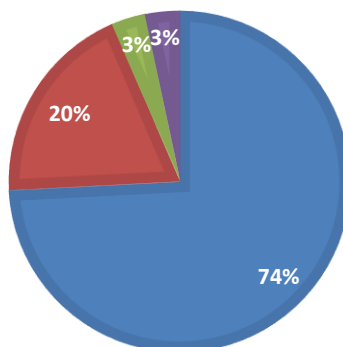
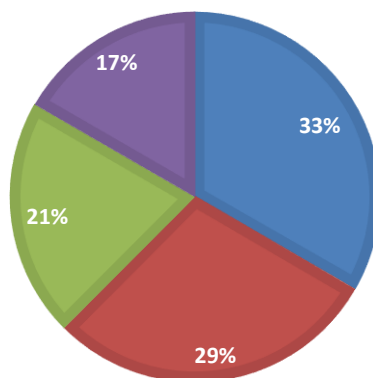


GRÁFICO 9: NÍVEL ESCOLAR NO QUAL ATUAM AS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DA INFÂNCIA PARTICIPANTES DO "CONTATOS COM A ARTE" - 2014

■ Ensino Fundamental ■ Educação Infantil
■ Não havia espaço para essa resposta ■ Estudante universitária



Estas profissionais, ao serem indagadas no questionário sobre quais aspectos do encontro consideraram mais significativos em sua formação, os pontos destacados variaram, perpassando as questões do próprio conteúdo abordado nos encontros, aparecendo os temas relativos às teorias e às práticas. Algumas destacam a ampliação do repertório cultural, ponto que consideramos fundamental. Os quadros presentes no Apêndice I nos indicam os pontos destacados por estas participantes.

As avaliações dos encontros são, em sua grande maioria, positivas para as profissionais das escolas da infância que realizam a formação cultural contínua no MAM. Quando questionadas sobre quais atividades práticas e/ou reflexivas mais as envolveram, as mais citadas são as atividades práticas e as oficinas.

O fazer do professor, novamente ganha destaque no “Programa Contatos com a Arte”, sendo citado nos Relatórios internos pelos professores, como ponto significativo e que envolveu as profissionais. Sentir-se agente de sua prática e um profissional autônomo e reflexivo, consideramos fundamental para a formação cultural contínua de professores, o que pode ser observado nos quadros contidos no Apêndice J, assim como outros pontos destacados pelos sujeitos participantes desses eventos formativos.

Com relação à avaliação da postura e da prática pedagógica dos profissionais da ação educativa que conduziram as atividades e/ou dos artistas e professores convidados, em quase sua totalidade as avaliações foram positivas, com muitos elogios e pedidos de mais cursos (no campo dos comentários e sugestões).

A partir da exposição da análise dos dados do MAM, podemos considerar que as ações voltadas para os professores das escolas da infância são planejadas e se propõe a realizar atividades nas quais o professor participa de experiências práticas com as artes, saindo do papel apenas de expectador, passando também a ser agente no processo formativo.

De maneira geral a formação não ocorre de forma prescritiva, deixando os professores livres para adaptarem ou criarem ações com os educandos a partir da vivência nas ações educativas no Museu. A relação entre a formação cultural realizada nesta instituição e a prática docente é uma preocupação do Setor de Ação Educativa do Museu e que se concretiza, como podemos observar, nos próprios pontos destacados pelos participantes.

O “Programa Contatos com a Arte” apresenta-se como um curso que forma culturalmente os professores de forma contínua (muitos deles participam de mais de uma atividade ao longo do ano) e que é muito bem avaliado pelos professores. Destacamos dois comentários realizados por duas professoras das escolas da infância que sistematizam as opiniões que as mesmas têm sobre o programa:

“Momento rico e mágico/ Sempre bom estar aqui em CONTATO com a ARTE/ Parabéns” e “Procurarei estar aqui em todas oportunidades, vale muito a pena. Venho de Lorena, Vale do Paraíba, e de ônibus e com muito prazer.”

Retomando a apresentação oficial no sítio do MAM e os objetivos do “Programa Contatos com a Arte”, o mesmo não engloba apenas atividades voltadas para educadores e professores, apesar de os últimos serem os principais sujeitos beneficiados com as ações, há ainda uma vasta gama de outros profissionais que participam das atividades, por interesse pessoal e/ou profissional, o que acreditamos ser positivo pois, como já destacado por Martins (2011) e reafirmado por nós, a senso estético da formação de professores, a partir da mediação cultural, ocorre pelo compartilhamento de olhares e de visões de mundo e que, neste caso, somam muitos pontos de vista. Sobre a importância do senso estético na formação de professores, no sentido da escola proporcionais vivências culturais para as crianças pois nem sempre a família vive esta realidade, Porcher destaca:

Em matéria de sensibilidade, não existe formação de adultos, recuperação ou reciclagem com que se possa contar. Se a escola não empreender, desde os primeiros anos de escolaridade, o trabalho de sensibilização estética que é necessário, inclusive através de audições sistemáticas de discos, apresentação sistemática de obras de artes plásticas, cinematográficas etc., aqueles que não puderam beneficiar-se de um ambiente familiar favorável jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumismo embotado. (PORCHER, 1982, apud Martins, 2008, p.15)

Ainda segundo a apresentação oficial, o Programa é constituído por encontros com artistas, educadores e especialistas da área, programação “Volta às aulas” e visitas especiais a

cada nova exposição, o que efetivamente acontece, como podemos perceber nos Relatórios internos, nas descrições das atividades e nos folders de divulgação. É destacado também que todas as atividades são gratuitas, o que consideramos ser verídico, uma vez que em nenhuma avaliação dos participantes surgiu a questão do pagamento pela participação.

No Relatório interno do ano de 2014, encontramos a afirmação de que “o ‘Programa Contatos com a Arte’ promove a formação cultural do professor, fomentando seu papel de espectador e multiplicador das diferentes expressões artísticas exibidas no MAM”. Confirmamos com a análise dos documentos esta afirmação pois, assim como já abordado no capítulo 2 deste trabalho, as ações realizadas pelo Setor Educativo do MAM promovem o tripé composto na Proposta Curricular, defendida por Barbosa (1995), na qual o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização história estão presentes em quase todas as atividades, que são compostas por debates e encontros com artistas, visitas à exposição e vivências no ateliê. Dessa forma, acreditamos que a formação cultural do professor amplia seu repertório cultural, fazendo com que o mesmo seja agente de sua prática artística, constituindo uma experiência efetiva, no sentido destacado por Larossa Bondía (2002) como aquilo que nos passa, que nos acontece e que nos toca.

Focando nos conceitos e categorias de Educação, Cultura e Formação de Professores que permearam nossa análise e que também constituem o tema desta pesquisa, acreditamos que os documentos estudados contribuíram com dados importantes para delinear a concepção do MAM frente às estas categorias. O principal ponto a ser destacado com relação à concepção de educação, é o foco na formação dos professores da educação infantil, revelando que o Setor Educativo compreende as especificidades da infância. Já em relação à cultura, podemos perceber grande variedade de manifestações culturais como temas das atividades realizadas no Programa, indicando que o Setor Educativo não compreende cultura no sentido restrito, mas sim em sentido ampliado, mais especificamente, com proximidades com a visão antropológica, que não exclui nenhuma manifestação artística/cultural e não as classifica hierarquicamente. Com relação à formação dos professores, o Setor Educativo do MAM realiza uma grande ênfase no apreciar/apreender/fazer, o que torna os professores protagonistas de sua formação, assumindo seu lugar de fala que, segundo Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 212-213) “*é constituir-se como sujeito, múltiplo, polifônico e único em sua própria organização narrativa*”.

Com relação às professoras das escolas da infância, acreditamos que as ações realizadas no “Contatos com a arte” conseguiram a participação destes profissionais, contribuindo para sua formação cultural e contínua, levando em consideração as especificidades das infâncias e

encarando os educandos como crianças e não como alunos, no sentido de antecipar o processo de escolarização.

O último ponto que gostaríamos de destacar com relação aos processos de formação cultural contínua de professores realizados no MAM é a ausência de materiais didáticos produzidos para o uso dos professores nas instituições educacionais, junto de seus educandos. O “Contatos com a Arte” e suas ações não apresentam descrições, tornando o processo mais livre. Acreditamos ser positivo pois, segundo Morin (1996, apud Collares, Moysés e Geraldi, 1999, p.204) a liberdade é um dos aspectos da desordem que as sociedades humanas toleram e é a partir da desordem que surgem elementos necessários para a criação e a invenção. Dessa forma, os processos formativos do MAM, impulsionados pela liberdade, podem levar os professores participantes do “Contatos com a Arte” à criação e à invenção, elementos essenciais para a formação cultural contínua protagonizada pelos professores, afim de melhorar a qualidade da educação das escolas da infância.

4.2. Pinacoteca do Estado de São Paulo (PESP)



Figura 4: Foto da Pinacoteca do Estado de São Paulo (PESP)⁶²

⁶² Imagem retirada do site: < <https://catracalivre.com.br/sp/agenda/barato/pinacoteca-realiza-exposicao-com-fotos-feitas-por-deficientes-visuais/> > Acesso em 31 de agosto de 2016.

Diferentemente do Museu de Arte Moderna, o curso de formação de professores que ocorre na Pinacoteca do Estado de São Paulo, intitulado “Clube do Professor”, não apresenta uma documentação referente às suas ações. Ele ocorre de forma contínua, com os mesmos professores participantes, porém, a possibilidade de analisar esta formação cultural ficou impossibilitada nesta pesquisa que tem como principal instrumento de análise a pesquisa documental.

Os materiais oferecidos à nós para realização do estudo foram oito (8) pranchas que contém um material instrumental para os professores, com reproduções das obras do acervo do museu e propostas educativas a partir das mesmas. Além disso, também tivemos a possibilidade de ler e analisar dois materiais produzidos a partir de uma ação pontual, para crianças do ensino fundamental I. Estes documentos diferem dos analisados no MAM: os materiais da PESP são documentos dirigidos para professores (pranchas) e para as crianças (materiais didáticos), já os materiais do MAM são documentos produzidos a partir dos processos formativos do “Programa Contatos com a Arte”.

4.2.1 Material instrumental: pranchas

As oito (8) pranchas analisadas nesta pesquisa apresentam um recorte temático, de acordo com os artistas retratados, e também um recorte temporal, uma vez que analisamos um (1) material produzido em 2012, três (3) materiais produzidos em 2013, dois (2) materiais produzidos em 2014 e dois (2) materiais produzidos em 2016. A produção destas pranchas, segundo a funcionária da ação educativa que nos cedeu os documentos, acontece segundo um fator: a presença de patrocínio. Uma quantidade específica de pranchas é produzida e distribuída para as escolas, de modo que todos os professores da instituição podem consulta-las.

As pranchas seguem a mesma metodologia e organização. A prancha de 2012, sobre a artista *Tarsila do Amaral*, é composta por um caderno para o professor que está dividido em: apresentação, orientação aos educadores, focos de interesse, contextos (“As primeiras décadas do séc. XX”; “São Paulo nas primeiras décadas do séc. XX”; “Arte moderna e modernismo paulista”; “Tarsila do Amaral”; 3 obras da prancha: “São Paulo”; “Carnaval em Madureira”; “Antropofagia”), cronologia, glossário e bibliografia. Além do Caderno para o Professor, a prancha apresenta reproduções das obras “São Paulo”, “Carnaval em Madureira” e

“Antropofagia” e propostas educativas, compostas por leitura de imagem e propostas poéticas⁶³. Este material foi realizado em parceria com a Fundação Nemirovsky⁶⁴ e conta com a realização da Pinacoteca do Estado de São Paulo e do Governo do Estado de São Paulo.

A prancha temática de 2013, *XIX/XX A Pinacoteca e a formação de seu acervo – Arte Brasileira – José Ferraz de Almeida Júnior e Cândido Portinari* é também composta por um Caderno para o Professor, organizado da seguinte forma: apresentação, orientação aos educadores, focos de interesse, contextos (“O significado de uma coleção”; “A constituição de um acervo”; “A criação da Pinacoteca”; “A cultura e o museu por alguns dos diretores da Pinacoteca”; “Setores Técnicos da Pinacoteca do Estado”, cronologia, glossário e bibliografia. Além disso a prancha conta com as reproduções das obras “Saudade” de José Ferraz de Almeida Junior e “Mestiço” de Cândido Portinari e tem como proposta educativa a de imagem, propostas poéticas e contextos⁶⁵. Este documento conta com a realização da Pinacoteca do Estado de São Paulo, do Governo do Estado de São Paulo e do Ministério da Cultura.

O material *XIX/XX Arte Brasileira – Henri Nicolas Vinet e Carmela Gross*, de 2013 é composto por um Caderno para o Professor e reproduções de obras e propostas educativas. O Caderno para o Professor é dividido da mesma forma em: apresentação, orientação aos educadores, focos de interesse, contextos específicos (“A paisagem: o lugar e seus sentidos”; “A paisagem e os artistas viajantes: a construção simbólica do espaço”; “A pintura de paisagem como pintura de gênero”; “Natureza x Cultura: processos de construção da representação de elementos naturais na arte contemporânea”), contexto artistas (Henri Nicolas Vinet e Carmela Gross), cronologia, glossário e bibliografia. A reprodução da obra “Vista do Convento de Santa Teresa tomada do alto de Paula Matos” de Henri Nicolas Vinet e sua proposta educativa está dividida em apresentação da proposta de leitura de imagem, orientações para a construção de materiais de apoio à acessibilidade e inclusão para serem utilizados durante a leitura de uma obra, orientações/sugestões para leitura da obra e proposta poética⁶⁶. Já a reprodução e proposta educativa da obra “Nuvens” de Carmela Gross, está dividida em apresentação do material, orientações para a construção da maquete, orientações/sugestões para leitura da obra e orientações para proposta poética. Esta prancha conta com a realização da Pinacoteca do Estado de São Paulo, do Governo do Estado de São Paulo e do Ministério da Cultura.

⁶³ Anexo G.

⁶⁴ Instituição cultural localizada na Rua General Osório, 66 – República, São Paulo -SP.

⁶⁵ Anexo H.

⁶⁶ Anexo I.

A prancha temática *XIX/XX Arte Brasileira – Simplício Rodrigues de Sá e Fernando Lemos*, também apresenta Caderno para o Professor, organizado nos tópicos: introdução, orientação aos educadores, focos de interesse, contextos específicos (“O retrato: construção de imagens com foco na representação da identidade de uma pessoa”; “A fotografia nas artes como linguagem experimental”), contexto artistas (Simplício Rodrigues de Sá e Fernando Lemos), os retratados (D. João VI e Augusto de Figueiredo), glossário e bibliografia. As reproduções das obras “Retrato de D. João VI” de Simplício Rodrigues de Sá e “Augusto Figueiredo, ator – A recusa, esconder a identidade” de Fernando Lemos e suas propostas educativas estão organizadas da seguinte maneira: apresentação da proposta de leitura de imagem, orientações para a construção de materiais de apoio à acessibilidade e inclusão para serem utilizados durante a leitura de uma obra, orientações/sugestões para leitura da obra e orientações para proposta poética⁶⁷. Este material é uma realização da Pinacoteca do Estado de São Paulo, do Governo do Estado de São Paulo e do Ministério da Cultura.

O material produzido em 2014, *XX/XXI Arte Brasileira – Carlos Prado e Tuca Vieira* também apresenta o Caderno para o Professor e reproduções de obras dos artistas. O primeiro está organizado da seguinte forma: introdução, orientação aos educadores, focos de interesse, contextos (“Espaço e lugar”; “Espaço e tempo”; “Espaços colonizados”; “São Paulo, contexto – artistas (“Breve biografia de Carlos Prado” e “Breve biografia de Tuca Vieira”, cronologia, glossário e bibliografia. Já as reproduções das obras “Batuque” de Carlos Prado e “Paraisópolis” de Tuca Vieira, e suas propostas educativas, estão organizadas em leituras de imagem e propostas poéticas⁶⁸. Este documento conta com o patrocínio máster do IBM⁶⁹, Banco do Brasil

⁶⁷ Anexo J.

⁶⁸ Anexo K.

⁶⁹ International Business Machines (IBM) é uma empresa dos Estados Unidos voltada para a área de informática. Informações retiradas do site: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/IBM> > Acesso em 29 de maio de 2016.

(Seguros) e Mapfre⁷⁰ Seguros, com o patrocínio da Cielo⁷¹ e Sanofi⁷², com o apoio da Even⁷³ e é uma realização da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

A prancha temática *XX Arte Brasileira – LEONILSON Truth, Fiction*, produzida em 2014, conta com um Caderno para o Professor, o qual é dividido em introdução, orientação aos educadores, focos de interesse, biografia, contexto histórico e artístico (“Anos 1980: a pintura no Brasil”; “Aids e o cenário artístico internacional”; “Verdade, ficção e arte: Leonilson e o registro autobiográfico na arte”, cronologia, jogo de instruções, glossário e bibliografia. As propostas educativas contidas nas reproduções das obras “El puerto [O porto]” e “Todos os rios” (ambas de Leonilson), estão divididas entre orientações e sugestões para leitura da obra e orientações para a realização da proposta poética⁷⁴. Conta com o patrocínio do “Iguatemi São Paulo”⁷⁵ e é uma realização da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

O material instrumental produzido no ano de 2016, *XXI Arte Brasileira – Nuno Ramos*, também apresenta um Caderno para o Professor e reproduções de obras do artista com propostas educativas. O caderno está organizado da seguinte forma: introdução, orientação aos educadores, focos de interesse, biografia, contexto histórico e artístico (“Arte contemporânea”; “Nuno Ramos: materialidade e diversidade”), cronologia, jogo, glossário e referências. As reproduções das obras “Craca” e “Sem título” (ambas de Nuno Ramos) e suas propostas educativas, estão divididas entre orientações e sugestões para a leitura da obra e propostas poéticas⁷⁶. Este material conta com o patrocínio máster do IBM e da Cielo e é uma realização da Pinacoteca do Estado de São Paulo, Governo do Estado de São Paulo e Ministério da Cultura.

⁷⁰ A MAPFRE (*Mutualidad de la Agrupación de Propietários de Fincas Rústicas de España*) foi fundada em 1933 e hoje é um grupo multinacional de origem espanhola, formado por 250 empresas. Informações retiradas do site: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mapfre> > Acesso em 29 de maio de 2016.

⁷¹ Cielo é uma empresa brasileira que atua como adquirente multibandeira, sendo uma das responsáveis pela captura, transmissão e liquidação financeira de transações com cartões de crédito e débito. Informações retiradas do site: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cielo> > Acesso em 29 de maio de 2016.

⁷² A Sanofi é uma das maiores empresas farmacêuticas do mundo, sua sede está localizada na Gentilly. É a maior corporação farmacêutica do mercado brasileiro. Informações retiradas do site: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sanofi> > Acesso em 29 de maio de 2016.

⁷³ A Even é uma construtora e incorporadora brasileira. Tem sede na cidade de São Paulo e filiais no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. A especialidade da Even é construir apartamentos. Informações retirada do site: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Even> > Acesso em 29 de maio de 2016.

⁷⁴ Anexo L.

⁷⁵ O Iguatemi São Paulo é um shopping center da cidade de São Paulo, capital do estado brasileiro homônimo. É administrado pela Iguatemi Empresa de Shopping Center S.A. Informações retiradas do site: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Iguatemi_S%C3%A3o_Paulo > Acesso em 29 de maio de 2016.

⁷⁶ Anexo M.

A última prancha analisada, *XIX Paisagem nas Américas: pinturas da Terra do Fogo Ártico – Johann Moritz Rugendas e Henri Nicolas Vinet*, produzida em 2016, assim como as demais, apresenta reproduções de obras e propostas educativas e um Caderno para o Professor. Este último está dividido nos seguintes tópicos: introdução, orientação aos educadores, breve biografia (Johann Moritz Rugendas e Henri Nicolas Vinet), focos de interesse, contextos (“Representação da realidade e ponto de vista: cultura e interpretação”; “Leitura comparada”), glossário, referências e cronologia. As reproduções das obras “Floresta virgem perto de Mangaratiba” de Johann Moritz Rugendas e “Cena na floresta da Tijuca” de Henri Nicolas Vinet e as propostas educativas, estão divididas entre orientações e sugestões para a leitura da obra e proposta poética⁷⁷. Este material conta com o patrocínio máster do Banco do Brasil (Seguros), Mapfre Seguros, Ambev e Terra (Foundation for American Art)⁷⁸, com o apoio do Canadá, Consulado Geral dos EUA – São Paulo, Câmara de Comércio Brasil – Canadá, Folha de São Paulo e Revista Piauí e tem realização da Pinacoteca do Estado de São Paulo, Governo do Estado de São Paulo e Ministério da Cultura.

O processo de leitura, interpretação e análise de dados dessas oito (8) pranchas passou por um processo diferente do realizado com os materiais do Museu de Arte Moderna. Neste caso duas categorias apresentavam-se recorrentes em todas as pranchas e nos chamaram a atenção. São elas a autonomia do professor/ ir além do material proposto, no qual há indicações para o professor realizar um trabalho para além do que está sugerido no material instrucional, e as sugestões/recomendações para os professores, em que algumas propostas são indicadas para a prática docente antes/durante/após a visita à Pinacoteca. O quadro presente no Apêndice K ilustra o processo de categorização, nos indica os trechos/citações a partir das categorias, além de identificar de qual prancha (e de sua organização interna) retiramos as informações. Buscamos abordar ambas as categorias em todos os segmentos – Caderno para o Professor e reproduções de obras (e propostas educativas) das oito pranchas, de modo a indicar a repetição das chaves de análise.

A partir dos quadros que indicam o processo de categorização das pranchas da PESP, podemos perceber uma concepção de formação que estimula a autonomia do professor para a pesquisa e para a superação do material, como também traz recomendações do como desenvolver as ações educativas com os estudantes. O material sugere o estímulo à autonomia

⁷⁷ Anexo N.

⁷⁸ Museu localizado em Chicago, nos Estados Unidos da América.

do professor, indicando que o mesmo vá além do que está sugerido no Caderno para o Professor e nas reproduções das obras e suas propostas educativas, propondo pesquisas, parcerias com outros professores, comparações com outras obras; e também apresenta uma série de sugestões e recomendações de como o professor deve trabalhar a partir das obras do acervo do Museu, indicando caminhos para leitura de imagem, de modo a exemplificar perguntas que o docente pode fazer aos educandos, sugerindo propostas poéticas e os materiais que podem ser utilizados para a realização das mesmas.

Vale ressaltar também que em todas as introduções do Caderno para o Professor está indicando que este material é destinado para os professores de Artes que atuam no ensino fundamental II e no ensino médio. Apesar deste fato, optamos por analisar o material ainda assim pois, em conversa com a funcionária do Setor de Ação Educativa, nos foi explicado que há uma grande quantidade de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (escolas da infância) que vão a Pinacoteca com as crianças e que fazem uso deste material, mas, para que este fato ocorra, algumas adaptações devem ser realizadas, sempre focando nas reais condições e necessidades educativas dos educandos.

As atividades sugeridas nas pranchas da Pinacoteca não fazem referência ao fazer do professor, mas sim dos alunos, portanto a formação cultural e contínua dos mesmos não ocorre de forma direta, mas sim, a partir da própria leitura e organização do processo de ensino/aprendizado. Diferente do que podemos perceber no MAM, não há propostas de visitas à exposição e atividades práticas para os professores. As pranchas são materiais ricos de informações sobre as obras e os artistas, com reproduções de obras nas quais possibilita o contato do professor e das crianças com a obra de arte, além de apresentar uma metodologia de trabalho, com recomendações que podem ser complementadas com atividades de formações na própria instituição, que abordem a conceituação (refletir), as visitas guiadas (apreciar) e atividades práticas (fazer) para os professores. Dessa forma, os materiais produzidos para os professores, em conjunto com as ações educativas de formação realizadas no Museu, constituiriam o tripé da Proposta Curricular criada por Barbosa (1995), na qual a criação, o fazer artístico e a contextualização histórica estariam presentes. Além disso, acreditamos que materiais específicos para os professores polivalentes poderiam ser desenvolvidos, uma vez que a infância e a polivalência apresentam especificidades.

A concepção de formação contínua presente nas pranchas da PESP é de que o professor apresenta autonomia para criar seus processos formativos, uma vez que o material é destinado para uso instrumental nas instituições de educação. A funcionária do Setor Educativo nos

informou que as pranchas são entregues para as escolas, de modo a serem consultadas por todo o corpo docente. Dessa forma, esses materiais podem se transformar em temas de processos formativos, constituindo-se saberes produzidos nas escolas que, de acordo com Collares, Moysés e Geraldi:

São os saberes produzidos na escola, juntos com outros colegas e alunos, que iluminam e dirigem as práticas mais significativas do processo de formação social e intelectual a que dedicam professores e alunos. (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999, p.211)

Em um primeiro olhar podemos ter a percepção de que estas pranchas produzidas para professores da PESP são prescritivas e não apresentam muitas possibilidades de formação, mas realizando a análise de conteúdo, na qual buscamos ler o que estava nas entrelinhas, pudemos perceber que as pranchas estimulam a autonomia do professor, fazendo com que o mesmo busque informações além do que está proposto e também sugere ações de leitura de imagens e propostas educativas.

4.2.2 Material para crianças

Apesar da Pinacoteca do Estado de São Paulo não apresentar material específico para a formação de professores das escolas da infância, dois materiais nos foram apresentados e nos chamaram muita atenção. São materiais específicos para crianças do ensino fundamental I, produzidos a partir de uma parceria com a Fundação Volkswagen⁷⁹ e a Secretaria Municipal de São Bernardo. Segundo a funcionária que nos cedeu os documentos, durante esta parceria ocorreram também cursos de formação de professores das escolas da infância, porém não há documentação dessas ações.

Os dois materiais, intitulados “*As obras de arte em jogo...um manual para os curiosos descobrirem a Pinacoteca*”⁸⁰ e “*Minialmanaque de viagem no tempo para superexploradores:*

⁷⁹ A Fundação Volkswagen foi criada no Brasil em 1979 pela matriz alemã, seguindo os princípios que norteavam a empresa de incentivo às práticas sociais voltadas a seus empregados e à comunidade em geral. Ao longo dos mais de 30 anos de existência, a Fundação Volkswagen é responsável pelo investimento social da Volkswagen do Brasil, por meio de projetos com foco em educação e desenvolvimento social. Tem como objetivo promover a qualidade de vida das pessoas nas comunidades de baixa renda e a qualidade da educação pública. Informações retiradas do site: < http://www.vw.com.br/pt/institucional/fundacao_vw.html> Acesso em 29 de maio de 2016.

⁸⁰ Capa do material em anexo (Anexo O).

uma aventura pela Pinacoteca”⁸¹, são materiais de boa qualidade estética e lúdicos que apresentam o Museu e o acervo para as crianças na forma de brincadeiras. Os dois quadros contidos no Apêndice L ilustram o processo de análise destes materiais e indicam as categorias que permearam o procedimento de interpretação dos documentos.

Estes materiais foram produzidos com base nas especificidades e características das crianças pequenas, organizado e ilustrado a partir do foco na faixa etária e sua proposta educativa com base na dimensão lúdica.

As crianças, a partir dos mesmos, podem apreender conceitos e conteúdos curriculares brincando, a partir da intersecção entre as áreas de Educação e Cultura. Além disso, estes documentos incentivam a volta das crianças ao Museu, além de propor atividades para serem realizadas fora do âmbito da visita guiada, sugerindo, portanto, uma continuidade.

Barbosa (2009) ao tratar do conceito de currículo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental também afirma a importância da continuidade dos conhecimentos, de modo que estes últimos não obedecem a uma única forma hierárquica, contrapondo-se a ideia de áreas disciplinares, que indicam uma ausência da compreensão das múltiplas dimensões dos processos de aprendizagens das crianças. Para a autora:

É evidente que se torna imprescindível oferecer às crianças situações práticas e vivências que possam ser processadas e sistematizadas por um corpo que sente e pensa, desde o nascimento. Por esse motivo, é preciso escolher outras formas de priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos, mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar, problematizada pela própria ciência. (BARBOSA, 2009, p.48)

Os materiais produzidos pela PESP para as crianças do ensino fundamental apresentam características que vão ao encontro das destacadas por Barbosa (2009), de modo que não hierarquiza os conhecimentos de forma disciplinar, oferecendo possibilidades de vivências que podem ser compreendidas de forma integrada pelas crianças.

Sobre as disciplinas escolares, acreditamos ser relevante destacar que noção que temos, atualmente, sobre a mesma, como conteúdos escolares, sofreu modificações ao longo da história. O entendimento atual sobre as disciplinas surgiu, segundo Chervel (1990) após a Primeira Guerra. Até o final do século XIX, o termo disciplina estava atrelado à ideia de ordem. Com o século XX, surge a necessidade da criação de um termo genérico para designar as novas tendências de ensino da época. Com as mudanças na finalidade do ensino primário e secundário, desejava-se disciplinar, no sentido de praticar o exercício intelectual. É, portanto, após a

⁸¹ Capa do material em anexo (Anexo P).

Primeira Guerra Mundial que o termo disciplina adquire o sentido de matéria, de ensino, mas ainda carrega consigo a ligação com o verbo disciplinar pois, segundo Chervel (1990, p.180) *“uma disciplina, é igualmente, par nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”*.

Chervel (1990) acrescenta ainda que, o exercício das disciplinas está atrelado à questão da faixa etária daqueles que apreendem. Segundo o autor, há uma distinção entre o ensino primário e secundário do ensino superior, uma vez que neste último se transmite diretamente o saber, sem necessidade de adaptação para a faixa etária. O autor aponta também para a relação entre disciplina e o termo aluno: *“as disciplinas são modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos. Foi a existência das disciplinas que historicamente traçou o limite entre o secundário e o superior”* (Chervel, 1990, p.186).

Se as disciplinas apresentam ligação com o termo alunos (a partir de sua faixa etária) e, pensando nos questionamentos do currículo apontados por Barbosa (2009) e nas questões da disciplina escolar levantados por Chervel (1990), acreditamos que as crianças das escolas da infância não são alunos, pois não devem ser disciplinadas, mas sim, viver plenamente o(s) seu(s) tempo(s) de viver a(s) infância(s). As crianças das escolas da infância são educandos, que apreendem e ensinam concomitantemente.

Apesar deste documento não serem direcionado aos professores, acreditamos que ele deve ser destacado pela qualidade do material, no sentido físico, e de suas propostas educativas, favorecendo-os compreender as crianças como sujeitos de direitos e produtores de cultura, respeitando o brincar como sua principal atividade.

Em ambos os conjuntos de documentos analisados a partir das ações do Setor de Ação Educativa da PESP, encontramos materiais produzidos para instrumentalizar a prática docente ou a prática pedagógica com crianças. Estes materiais não são produtos de ações de formação cultural contínua direta, mas os mesmos podem favorecer ações de formação contínua nas escolas.

Os documentos aqui analisados têm origens diferentes, intenções que também se diferem, assim como concepções de educação, cultura e de formação de professores. Nos processos formativos realizados no Museu de Arte Moderna, podemos perceber ações de formação, que consistem em atividades presenciais, em diversos modelos, mas que compreendem a educação e a cultura como áreas que se relacionam e o fazer do professor como central na formação cultural e contínua do mesmo. Além disso, o “Programa Contatos com a Arte” apresenta programações específicas para os professores de crianças pequenas. O MAM

não disponibiliza material de apoio ao professor e não produz materiais específicos para crianças pequenas e seus professores.

Já na Pinacoteca do Estado de São Paulo, o processo formativo cultural e contínuo não ocorre diretamente por meio do material instrucional. A intenção destes documentos é embasar o trabalho do professor, no sentido de oferecer um apoio pedagógico no trabalho direto com as crianças para os processos de ensino/aprendizado das Artes. Não propõe atividades práticas para o professor, de modo que o mesmo é compreendido mais como mediador do que protagonista de sua prática. Por outro lado, os materiais para as crianças produzidos a partir de uma ação pontual são de excelente qualidade contribuindo para a formação cultural dos professores e das crianças das escolas participantes dos programas.

Uma das principais diferenças entre os documentos dos dois Museus analisados é a sua constituição, enquanto no MAM os materiais são fruto de ações de formação realizadas na instituição, na PESP os materiais são formulados diretamente para o uso nas instituições educativas ou culturais, de modo a subsidiar a prática pedagógica. Por essa diferença e a partir da análise realizada, acreditamos que os materiais se complementam, de certa forma, pois enquanto o MAM realiza ações formativas com os professores e não produz materiais de apoio ao trabalho docente, a PESP não apresenta ações formativas consolidadas mas, em contrapartida, produz materiais para professores e para as crianças pequenas. Dessa forma, as ações formativas poderiam ser melhor exemplificadas no cotidiano do docente com os materiais instrumentais, assim como esses últimos poderiam ser potencializados a partir de programas específicos para a formação cultural e contínua dos professores.

Partindo dos pressupostos da Abordagem Triangular, sintetizada por Ana Mae Barbosa que, segundo Silva e Araújo (2010, p.165), faz referência a *“aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar a arte”*, acreditamos que as ações formativas do MAM contemplam os três pilares da abordagem, uma vez que apresentam atividades sobre história da arte (contextualizar), a apreciação de obras (ler) e a prática criativa no ateliê (fazer). Neste sentido, a formação cultural contínua do MAM realiza, portanto, a triangulação da abordagem, o que contribui para o processo de aprendizado das artes por parte dos professores e que poderá contribuir para o mesmo processo com as crianças. As ações de formação do MAM apresentam foco no professor, de forma não prescritiva.

Ainda a partir dos pilares que compõem (e se relacionam) a Abordagem Triangular, consideramos que a PESP não concretiza a triangulação, uma vez que, as pranchas enquanto material de apoio para o professor, abordam questões da história da arte (no Caderno para o professor e nas reproduções das obras) e a apreciação das obras (durante as visitas). A

contextualização e o ler estão presentes nas ações e nos documentos, porém não há atividades diretas de criação, ficando o fazer à margem na formação cultural contínua da PESP, o que não significa que os professores não podem realizar processos criativos a partir do material de apoio, junto aos educandos. As ações de formação na PESP apresentam foco nos educandos, a partir de materiais estruturados de orientação para os professores e materiais para uso das crianças.

O fazer artístico, no caso dos materiais analisados, é a principal diferença entre o MAM e a PESP. O momento de criação, de experimentação, de imaginação do professor. Ana Angélica Albano (2013) ressalta a importância desta etapa na formação, afirmando que:

É possível o generalista lecionar arte, desde que tenha experimentado sua própria criação. Como um professor vai saber sobre a emoção de pintar com vermelho e depois fazer um risco preto ou amarelo por cima? Se o trabalho envolver música, por exemplo, é necessário saber e gostar de cantar, ter instrumentos musicais (de verdade) e saber tocá-los. Mas, sobretudo, é fundamental trabalhar a imaginação. (ALBANO, 2013, s/p.)

Justificamos o uso da Abordagem Triangular também para o processo de análise de dados pois, concordamos com Barbosa (apud Silva e Araújo), que afirma que a abordagem contribui para a superação da educação bancária, apontando que:

A educação cultural que se pretende com a Abordagem Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária”. (BARBOSA, 1998a, p.40 apud. SILVA e ARAÚJO, 2010, p.169-170)

Assim, considerar os pressupostos da Abordagem Triangular na formação cultural contínua dos professores das escolas da infância é contribuir para os processos de ensino/aprendizado das Artes, nos quais educadores e educandos são centrais, indo além da lógica bancária da educação, já denunciada por Paulo Freire.

Acreditamos que os materiais de ambos os Museus apresentam semelhanças quanto à concepção de educação, principalmente sobre a concepção de educação infantil, pois levam em consideração as especificidades da infância: o MAM promove ações específicas para professores desta faixa etária e a PESP, além de produzir materiais para as crianças, propõe adaptação do conteúdo das pranchas de acordo com a faixa etária dos educandos. Com relação à concepção de cultura, novamente ambos os Museus apresentam semelhanças, encarando-a em seu sentido antropológico e não restringindo-a à Belas-Artes, de modo que o MAM aborda grande variedade de manifestações artísticas nas ações do “Contatos com a Arte” e a PESP sugere que os professores busquem outras fontes além das obras de arte reproduzidas nas pranchas. Ambos os Museus contribuem para a formação cultural contínua de professores, de forma a ampliar o repertório cultural destes profissionais, encarando-os como agentes do

processo formativo e abordando elementos da Abordagem Triangular (fazer, ler e contextualizar a arte).

Os trabalhos das ações educativas dos dois Museus de Arte pesquisados são feitos com muita seriedade e merecem maiores estudos e incentivos, uma vez que o Museu de Arte é uma instituição com grandes potencialidades educativas, principalmente, para a formação cultural de professores. Por serem ambientes de educação não formais, acreditamos que os Museus de Arte, possibilitam o “olhar do estrangeiro”, o distanciamento da realidade escolar, o encontro com o diferente. Segundo Albano (2010), os professores que entendem com clareza seu objeto de trabalho e demarcam seu território, podem abrir fronteiras e olhar para o campo vizinho. O Museu de Arte é um campo vizinho ao da escola, que potencializa o estranhamento frente às ações cotidianas que podem passar como naturalizadas, contribuindo para que os professores olhem de forma diferente para suas próprias práticas, refletindo e reconstituindo-as, de modo a contribuir com a sua formação.

Considerações Finais

Aqui se faz necessário retomar os objetivos traçados desde a reescrita do projeto de pesquisa. Como objetivo geral, buscamos compreender e analisar as perspectivas de formação cultural e de formação contínua de professores polivalentes de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (escolas da infância), a partir da análise de ações educativas realizadas em Museus de Arte da cidade de São Paulo. Acreditamos ter atingido nosso objetivo geral, a partir da realização de análise documental dos materiais produzidos pelos Setores Educativos do Museu de Arte Moderna (MAM) e da Pinacoteca do Estado de São Paulo (PESP), de modo que buscamos analisar e traçar perspectivas da formação cultural e contínua realizada em ambas as instituições.

Como objetivos específicos, buscamos compreender as ações educativas que acontecem nestes Museus e, especificamente, as ações voltadas para a formação de professores polivalentes (que atuam com crianças de 0 a 10 anos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental). Compreendemos que conseguimos cumprir com este objetivo específico pois, a partir de reuniões realizadas com os responsáveis pelo Setor Educativo de Ambos os Museus e pela análise documental realizada, pudemos compreender as ações formativas que ambos os Museus realizam, de maneira geral, e também realizamos o recorte para a formação dos professores das escolas da infância, que ocorrem no MAM, por meio do “Programa Contatos com a Arte” e na PESP, a partir dos materiais de apoio produzidos para os professores e os materiais didáticos destinados às crianças do ensino fundamental I.

Outro objetivo específico previamente delimitado para esta pesquisa era assinalar perspectivas para a intersecção entre as áreas de Educação e Cultura, a partir das mesmas ações oferecidas pelos Museus pesquisados. Acreditamos que este objetivo foi concretizado pela análise documental, que fez uso da metodologia da análise de conteúdo pois, dessa forma, conseguimos evidenciar o que estava “escrito nas entrelinhas” dos materiais, evidenciando a relação entre ambas as áreas do conhecimento. Além disso, consideramos a importância da formação cultural contínua fora da escola, em ambientes de educação não formais, que possibilitam a ampliação da visão de mundo por meio das Artes com os professores e com as crianças. Uma das considerações finais desta pesquisa é a complementação das ações de formação do MAM e da PESP. Enquanto o primeiro Museu apresenta como foco principal o professor, o segundo investe em materiais para os educandos. Outra consideração importante é a diferença da formação nessas instituições, com base na Abordagem Triangular: o MAM contempla os três pilares principais deste sistema epistemológico (fazer, ler e contextualizar a

arte) nas ações propostas no “Programa Contatos com a Arte”, nos anos de 2012, 2013 e 2014. Já a PESP aborda apenas dois destes elementos (ler e contextualizar a arte), nos materiais produzidos para os professores. A PESP também conta com um elemento que a diferencia do MAM: produz materiais específicos para as crianças pequenas.

Acreditamos ser de grande importância ressaltar que esta pesquisa teve um caráter qualitativo, portanto, não foi nossa intenção de estudo realizar uma generalização das formações culturais e contínuas nos Museus de Arte. Nossos objetivos foram pautados na relevância das ações de cada instituição pesquisada e na compreensão também expressa nas Considerações Finais do texto. Não temos como objetivo classificar os Setores Educativos, mas sim, compreender e analisar as ações realizadas.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um longo processo de ensino/aprendizado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Paulo. Esse processo se iniciou com a formulação do projeto de pesquisa como etapa do processo de seleção para ingresso, passando por todas as disciplinas cursadas no Programa, marcado pelas constantes reescritas do projeto de pesquisa afim de delimitarmos a mesma. Muitas foram as leituras realizadas para a conceituação teórica exposta nos capítulos 1 e 2 deste trabalho, com constantes mudanças epistemológicas, principalmente após a Banca de Qualificação, afim de encontrar um escopo teórico coerente com o que acreditamos por Educação, Cultura e Formação de Professores e que fosse coerente com nossas escolhas metodológicas. Estas últimas também marcam esta pesquisa, desde as leituras sobre metodologia, passando pelas idas ao campo (MAM e PESP) e chegando na análise de dados.

Se no Mestrado acadêmico aprendemos os passos iniciais de como fazer uma pesquisa, acreditamos que os objetivos do Programa estão sendo concretizados, uma vez que houve aprendizagens não vivenciadas por nós anteriormente e que muitas vezes não se encontram em textos acadêmicos sobre metodologia de pesquisa: desde as muitas frustrações com o Comitê de Ética, passando pela representatividade discente na Comissão de Ensino de Pós-Graduação em Educação da Unifesp – na qual apreendemos a parte burocrática e institucional do que é fazer pesquisa em nosso país, esbarrando em problemas não previstos e que, por vezes, vai além de nosso controle – como por exemplo o tempo de término imposto pela CAPES, até chegar no processo dinâmico do que é fazer pesquisa, pois por muitas vezes ela toma rumos não previstos anteriormente pelos pesquisadores. Podemos afirmar que iniciamos o processo de aprendizagem do que é fazer pesquisa, a partir de nossa experiência, no sentido destacado por Larossa Bondía (2002) pois este estudo nos passou, nos tocou, nos aconteceu e nos constitui, assim como esta pesquisa é constituída também por nós.

Teoricamente, apreendemos o conceito de educação como ato político, defendido por Freire (1986), Charlot (2013) e por Fernandes (1986). Esta foi uma das aprendizagens mais ricas durante essa pesquisa, pois ela ultrapassa os limites dessa dissertação e atinge nossa formação pessoal e profissional. A cultura no seu sentido antropológico também teve destaque nas aprendizagens deste processo: sugerida pela Banca de Qualificação, esta ótica nos fez compreender que as manifestações artísticas têm relação direta com o contexto cultural no qual são produzidas e vão além da visão elitista restritiva de cultura contribuindo para tornar-se democrática. Já com relação à formação cultural contínua dos professores, tivemos a oportunidade de apreender tanto na teoria, a partir da leitura dos textos e produção do capítulo 2 deste trabalho, como na prática, com a realização da análise dos documentos do MAM e da PESP.

Com relação aos dois Museus estudados, é importante destacar o acesso aos mesmos. Logo no início do Mestrado participamos de um evento, cujo tema era bebês no Museu, em uma instituição cultural da cidade de São Paulo. Durante um dos debates realizados neste evento foi tratado o tema do acesso da população da periferia à essa instituição, uma vez que fica localizada na Avenida Paulista. A resposta, por parte de uma das funcionárias da instituição foi que, por estar localizada em uma avenida central, com grande quantidade de estações de metrô nas proximidades, a mesma apresenta uma localização privilegiada. Esta afirmação nos acompanhou ao longo destes dois anos e por diversas vezes nos questionamos sobre que localização é privilegiada. O MAM está localizado no Parque do Ibirapuera, zona Sul da cidade de São Paulo. O parque fica distante de estações de metrô, de modo que é preciso fazer uso de mais de uma condução a partir deste ponto, para chegar ao parque. Assim, o acesso ao MAM não é fácil, principalmente se pensarmos em professores do extremo norte da cidade de São Paulo que pretendem participar dos cursos de formação no Museu. A PESP fica localizada na região central da cidade, ao lado da estação de metrô/CPTM Luz. Apesar do acesso ser mais fácil do que no MAM, a sua localização não é privilegiada para os professores que vêm dos extremos da cidade participar de visitas mediadas e ter acesso aos materiais de apoio à prática pedagógica.

Em ambos os Museus, a partir dos documentos analisados, acreditamos que ocorre formação cultural contínua de professores, ampliando o repertório cultural, dentro e fora das escolas, com possibilidades de ampliação da consciência política/cidadã, uma vez que a cultura nos tira do nosso lugar, tornando-nos estranhos/turistas em nossas próprias vivências e possibilitando ver o mundo a partir de uma nova ótica. Andrade (2004), em sua pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros, abordou também as questões culturais. A autora questionou

professores quanto a sua participação em eventos e atividades culturais. Especificamente sobre os Museus, 0,9% dos professores frequentam uma vez por semana; 4,1% uma vez por mês; 50,4% algumas vezes por ano; 29,8% uma vez no ano passado (como a pesquisa foi realizada em 2002, o ano referido é 2001) e 14,8% nunca frequentou. Andrade (2004) ainda faz relação entre a participação em eventos culturais com o salário dos professores e os resultados nos mostram que quanto menos os professores ganham, menos eles frequentam essas atividades. No caso específico dos Museus, daqueles 40% que nunca frequentaram, 40,4% recebem até dois salários mínimos. Realizar ações de formação em Museus é contribuir para a ampliação do repertório cultural também devido ao fato de que muitos professores brasileiros nunca foram à essas instituições. Sem essa vivência, como os mesmos podem oferecer essa possibilidade aos educandos?

Uma das questões da pesquisa foi: qual a concepção de formação de professores presente nas ações educativas dos museus pesquisados? Tanto no MAM, como na PESP, os documentos analisados nos mostram que os Setores Educativos dos Museus apresentam uma concepção de formação baseada na autonomia dos professores e no fazer artístico dos mesmos, abordando aspectos da Proposta Triangular (apreciar-contextualizar-fazer) proposta por Barbosa (2009). Além disso, ambos os Museus compreendem os professores como agentes de seu processo de formação e como profissionais crítico/reflexivos.

A segunda pergunta que assinalamos foi: as ações educativas dos Museus da cidade de São Paulo, escolhidos para serem pesquisados, contribuem para a formação cultural e contínua dos professores polivalentes das escolas da infância? Acreditamos que a resposta para essa pergunta é afirmativa, uma vez que, tanto no MAM, quanto na PESP, a formação cultural e contínua ocorre com alta qualidade e apresenta recortes específicos para os professores de crianças pequenas.

Não conseguimos confirmar a hipótese desta pesquisa, que se configura na possibilidade de que a participação cultural dos professores polivalentes nas atividades educativo-culturais dos Museus pode ampliar seus repertórios culturais, possibilitando novas vivências artístico-culturais com as crianças nas escolas da infância, não limitando-se a consumir produtos da indústria cultural. Para a confirmação ou negação desta hipótese teríamos que entrar em contato direto com os professores que participaram dos processos formativos em Museus (por meio de entrevistas ou de observação da prática pedagógica), mas que não foi possível durante a realização desta pesquisa, devido à falta de tempo. Novas pesquisas podem ser realizadas visando averiguar a veracidade deste pressuposto.

Gostaríamos de fazer sugestões para os Museus pesquisados. Começando pelo Museu de Arte Moderna, nossa sugestão é que, a partir das experiências com o “Programa Contatos com a Arte”, o Setor Educativo produza materiais de apoio para os professores, de modo a tornar esta formação um saber que poderá ser levado para as instituições educacionais, abarcando também a educação formal e sua relação com a cultura. Para a Pinacoteca do Estado de São Paulo, nossa sugestão é a ampliação dos processos de formação dentro do Museu, com a possibilidade de criação de Programas e/ou Cursos destinados aos professores e que apresentem propostas do fazer do professor, com ações de criação. A nossa última sugestão para ambos os Museus é pensar no acesso dos sujeitos que saem das periferias da cidade e que vão à essas instituições, porém, pensar no acesso, neste caso, vai além do modo como estes sujeitos chegarão aos Museus, assim como o próprio acolhimento e o processo de pertencimento/ identidade perante a arquitetura, locais internos, obras etc. A educação e a cultura como direito de todos os cidadãos, em uma perspectiva emancipadora, poderá ajudar na transformação individual dos sujeitos e da própria sociedade.

Desdobramentos e continuidades são possíveis a partir da realização dessa pesquisa, como por exemplo, aprofundar o estudo das ações realizadas no MAM e na PESP, a partir da observação dos cursos e atividades e também de entrevistas com os professores participantes e dos responsáveis pelos Setores Educativos. Além disso, a pesquisa pode ser ampliada para outros Museus de Arte que realizam formação cultural e também para Museus que abordam outras áreas do conhecimento, além das Artes.

Gostaríamos de ressaltar mais uma vez o tema da indigência cultural dos professores das escolas da infância, que é decorrente da não democratização da cultura em nosso país. E, indo além, decorre também da não democratização e/ou qualidade das áreas básicas sociais, como por exemplo a educação, saúde, moradia etc. Nesta pesquisa focamos na questão da formação cultural, porém destacamos que esta questão provém de um problema muito maior: vivemos um sistema de negligência dos direitos sociais públicos de qualidade.

Encerramos este trabalho retomando aos temas abordados no Capítulo 1 e 2 dessa dissertação, na qual defendemos a educação como ato político e a cultura como direito de todos os cidadãos. Para a democratização das duas áreas e para que as potencialidades transformadoras das mesmas venham a tona, não podemos deixar nossas utopias de lado. Considerando o cenário político que o país atravessa e sabendo que a classe dominante brasileira não deseja (e também não tolera) que a classe dominada olhe além de sua realidade, seja crítica, que pense, que lute, que transforme o estado de coisas atuais, sobretudo a profunda desigualdade que teima em se manter como característica brasileira e que representa a causa

das desigualdades educacionais, culturais etc. Para isso, precisamos resistir. Esta pesquisa se encerra aqui, mas a luta continua, afinal, segundo Ferreira Gullar, “*a Arte existe porque a vida não basta*”.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALBANO, Ana Angélica. Arte e Pedagogia: além dos territórios demarcados. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.30, n.80, p.26-39, jan.-abr. 2010
- ALBANO, Ana Angélica. Arte para o desenvolvimento integral. **Revista Pátio – Educação Infantil**: A relação das crianças com a arte, Porto Alegre, p.16-31, 31 dez. 2013. Disponível em: < <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/9597/arte-para-o-desenvolvimento-integral.aspx> > Acesso em: 28 de maio de 2016.
- ALGEBAIL, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ALMEIDA, Célia Maria de C. Cultura e formação de professores. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Formação Cultural de Professores**. Rio de Janeiro: Salto para o futuro, TV escola, 2010.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **O sorvete e outras histórias**. São Paulo: Ática, 2002.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo, Editora Moderna, 2004. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf> > Acesso em 28 de maio de 2016.
- AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BARBIERI, Stela. Tempo de experiência. In: TOZZI, Devanil et al (Org.) **Horizontes Culturais**: lugares de aprender. São Paulo: Secretaria da Educação/ Fundo pelo Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008. p.51-66. Disponível em: < http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/153504,35A/Assets/Bienal/Encontro03/pdf/tempo_d_e_experiencia.pdf > Acesso em: 28 de maio de 2016.
- BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Além do corpo: uma experiência em arte/educação. 2012. 136 f. **Tese** (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-22052013-164504/pt-br.php> > Acesso em: 28 de maio de 2016.
- BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.13-22.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação e Educação**. São Paulo, n.2, jan/abr 1995. p.59-64. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136> > Acesso em: 28 de maio de 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, Educação e Cultura**. s/d. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf> >. Acesso em: 28 de maio de 2016.

BARBOSA, Maria Carmem S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf > Acesso em: 28 de maio de 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto et al. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 65-88.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n.105, p. 1139 – 1166, set./dez. 2008.

CARVALHO, Edgard de A. Religação dos saberes e educação do futuro. In: COELHO, Teixeira (Org.). **Cultura e Educação**. São Paulo: Iluminuras: Itáu Cultural, 2011. p. 29-42.

CARVALHO, Roberto Muniz Barreto de. Georges Snyders: em busca da alegria na escola. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 32, jul/dez 2009. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10528/10074> > Acesso em 28 de maio de 2016.

CERRI, Sandra; TREVISAN, Amarildo Luiz. A indústria cultural, a infância e a educação. In: Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências, II, 2006, Santa Maria. **Anais [recurso eletrônico]**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/050e5.pdf> > Acesso em: 28 de maio de 2016.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n.4, out/nov 2007. Disponível em: < http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala6_ativ4.pdf >. Acesso em: 28 de maio de 2016.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**. São Paulo, número 23, volume 9, 1995. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a06.pdf> > Acesso em: 28 de maio de 2016.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto et al. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.31-64.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.2, p-177-229, 1990.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria A. A.; GERALDI, João W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 202-219, dezembro 1999

COSTA, Alda Cristina Silva da et al. Indústria Cultural: revisando Adorno e Horkheimer. **Movendo Ideias**. Belém, v. 8, n. 13, p. 13-22, jun. 2003.

COUTINHO, Rejane. A escola ante as culturas na escola e na vida. In: TOZZI, Devanil et al (Org.) **Horizontes Culturais**: lugares de aprender. São Paulo: Secretaria da Educação/ Fundo pelo Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008. p.39-50. Disponível em: < <http://educacao.faber-castell.com.br/wp-content/uploads/2014/07/Horizontes-Culturais-Lugares-de-aprender.pdf> > Acesso em: 28 de maio de 2016.

DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.23-52.

DEMARTINI, Zelia B.F.; ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n. 86, p. 5-14, 1993.

DUFFY, Brendan. Análise de evidências documentais. In: BELL, Judith. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.107-117.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 43-64.

FARAGO, Cátia Cilene; FOFONCA, Eduardo. A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. **Revista Linguasagem**. Ed.18, 1º sem 2012. Disponível em: < <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf> >. Acesso em: 28 de maio de 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, número 69, ano XX, p.60-91, 1999. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a04v2069.pdf> >. Acesso em: 28 de maio de 2016.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. Transcrito de: FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Cortez/ Autores Associados,

1989d. (Educação contemporânea), pp.157-175. Publicado originalmente em: CATANI, Denice; MIRANDA, Hercília; MENEZES, Luiz Carlos; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.13-137.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, abril de 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: DF, Liber, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. Resenha de: SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.14, mai/ago 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200016 > Acesso em 28 de maio de 2016.

FREITAS, Rayane Rego de. Formação Cultural dos Professores/Pedagogos do Distrito Federal. 2013. 51 f. **Monografia** (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF, 2013. Disponível em: < http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6369/1/2013_RayaneR%C3%AAgodeFreitas.pdf > Acesso em 28 de maio de 2016.

GARDIN, Luís Armando. Michael Apple – a educação sob a ótica da análise relacional. **Pedagogia Contemporânea**. São Paulo: Segmentos, s/d.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**: reflexões alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 89-113.

GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em Antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2008, p.142-181

GOLDSTEIN, Ilana. Arte, cultura e formação. **Revista Observatório Itaú Cultural**. São Paulo, n.15, dez/maio, 2013-2014. Disponível em: < http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2014/01/Revista_observatorio_15_ISSUU-1.pdf > Acesso em: 28 de maio de 2016.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KLEIN, Patrícia Pizziga. Tem pedagogo aí? Um mapeamento da atuação dos pedagogos nos centros culturais e museus do município do Rio de Janeiro. 2014. 59 f. **Monografia** (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014, mimeo.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 117- 132.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do (Orgs) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> > Acesso em 28 de maio de 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> > Acesso em: 28 de maio de 2016.

LEITE, Maria Isabel. Museus de Arte: espaços de educação e cultura. In.: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (Orgs.). **Museu, educação e cultura: Encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papirus, 2005. p.20-54.

LOPES, Amanda C.T.; GOMES, Marineide de O. Educação Infantil: tempo de vivência de direitos e da infância. In: PIMENTA, Selma G.; PINTO, Umberto A. (Orgs) **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013, p.51-74.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Miriam Celeste. Arte, só na aula de arte? **Educação**. Porto Alegre, v.34, n.3, set/dez 2011.

MARTINS, Miriam Celeste. Achadouros: encontros com a vida. In: TOZZI, Devanil et al (Org.) **Horizontes Culturais: lugares de aprender**. São Paulo: Secretaria da Educação/ Fundo pelo Desenvolvimento da Educação (FDE), 2008. p.13-37. Disponível em: < <http://educacao.faber-castell.com.br/wp-content/uploads/2014/07/Horizontes-Culturais-Lugares-de-aprender.pdf> > Acesso em: 28 de maio de 2016.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n.87, p.537-571, maio-agosto, 2004.

MIR, Carmem Lidón Beltrán. Educação como mediação em centros de arte contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.85-101.

NOGUEIRA, Monique Andries. Formação cultural: questões teóricas. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Formação Cultural de Professores**. Rio de Janeiro: Salto para o futuro, TV escola, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Porto: Porto Editora, 1992.

ORLOSKI, Erick. Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.205-228.

ORTIZ, Renato. A Escola de Frankfurt e a questão da cultura. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 01, n. 01, jun. 1986. Disponível em: < http://piratininga.org.br/images/ORTIZ_Renato_A_ESCOLA_DE_FRANKFURT_E_A_QUESTAO_DA_CULTURA.pdf > Acesso em: 28 de maio de 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação: formação de professores de educação infantil princípios e fundamentos**. Acervo digital Unesp, v. 3, 2011. p. 1-14. Disponível em: < <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf> > Acesso em: 28 de maio de 2016.

OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto et al. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.167-182.

PENÃ, Antônio O. et al. **Mapas conceituais: uma técnica para aprender**. São Paulo: Loyola, 2005.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 11-37.

RIVAS, Patricio. As tramas da cultura. In: COELHO, Teixeira (Org.). **Cultura e Educação**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2011. p. 77-82.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p.63-92.

SANTOS, Andréia Mendes dos; GROSSI, Patricia Krieger. Infância comprada: hábitos de consumo na sociedade contemporânea. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, v.6, n.2, jul/dez 2007.

SEMPERE, Alfons Martinell. As relações entre as políticas culturais e políticas educacionais: para uma agenda comum. In: COELHO, Teixeira (Org.). **Cultura e Educação**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2011. p. 113-137.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Everson Melquiades A.; ARAÚJO, Clarissa Martins. Formação continuada de professores e a Abordagem Triangular de Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p.161-179.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. **Pesquisa documental**: alternativa investigativa na formação docente. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, IX, 2009, Paraná/ Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III, 2009, Paraná. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf > Acesso em: 28 de maio de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Documentos oficiais:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 28 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. **Resolução CNE/CEB n. 7/2010**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 28 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volume 1**. Brasília, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> > Acesso em: 28 de maio de 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em: 28 de maio de 2016.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm > Acesso em: 28 de maio de 2016.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em: 28 de maio de 2016.

Documentos produzidos pelos Setores Educativos dos Museus analisados:

CHIOVATTO, Mila Milene. **Material de apoio à prática pedagógica:** Nuno Ramos. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2016.

CHIOVATTO, Mila Milene. **Material de apoio à prática pedagógica – Paisagem nas Américas:** pinturas da terra do fogo ao Ártico. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2016.

CHIOVATTO, Mila Milene. **Arte brasileira séculos XIX e XX:** José Ferraz de Almeida Júnior e Cândido Portinari. 3ª ed. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2013.

CHIOVATTO, Mila Milene et al. **Material de apoio à prática pedagógica:** Tarsila do Amaral. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2012.

CHIOVATTO, Mila Milene et al. **Minialmanaque de viagem no tempo para superexploradores:** uma viagem pela Pinacoteca. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2011.

FRANCOIO, Maria Ângela S. **As obras de arte em jogo:** um manual para os curiosos descobrirem a Pinacoteca. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2009.

LIMA, Anny Christina. **Material de apoio à prática pedagógica:** Carlos Prado e Tuca Vieira. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2014.

TEIXEIRA, Valquíria Prates P.; CHIOVATTO, Mila Milene. **Material de apoio à prática pedagógica:** Leonilson: Truth, Fiction. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2014.

TEIXEIRA, Valquíria Prates P. **Material de apoio à prática pedagógica:** Fernando Lemos e Simplicio de Sá. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2013.

TEIXEIRA, Valquíria Prates P. **Material de apoio à prática pedagógica:** Carmela Gross e Henri Nicolas Vinet. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2013.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Formação cultural de professores: perspectivas a partir da análise de ações educativas em museus da cidade de São Paulo*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Paulo pela aluna Jessica Sacuman e sob orientação da Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes. A pesquisa de campo, prevista para o 2º semestre de 2015, terá início após aprovação do Comitê de Ética da UNIFESP e compreenderá a realização de entrevistas semiestruturadas com os responsáveis do Setor Educativo dos museus de arte a serem estudados.

1. **Título do projeto:** Formação cultural de professores: perspectivas a partir da análise de ações educativas em museus da cidade de São Paulo
2. **Objetivo:** Como objetivo geral, busca-se analisar as perspectivas de formação cultural e de formação contínua de professores polivalentes de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (escolas da infância), a partir da análise das ações educativas realizadas em museus de arte da cidade de São Paulo. Como objetivos específicos temos: 1) compreender as ações educativas que acontecem nestes museus e, especificamente, as ações voltadas para a formação de professores polivalentes (que atuam com crianças de 0 a 10 anos na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental); 2) assinalar perspectivas para a intersecção entre as áreas de Educação e Cultura, a partir destas mesmas ações oferecidas pelos museus pesquisados.
3. **Procedimentos:** Serão realizadas, nesta pesquisa, revisão bibliográfica, análise documental dos materiais produzidos para a formação cultural dos professores (formação continuada) nos museus de arte pesquisados, observação preliminar em museus para definição do universo de pesquisa e entrevista semiestruturada com responsáveis pelo Setor Educativo dos Museus, pois acreditamos que este modelo de entrevista dá uma maior liberdade, tanto para entrevistado, quanto para entrevistador. Os materiais utilizados nesta pesquisa serão: um computador (ou notebook), para escrita da dissertação; um gravador, para registro de áudio das entrevistas (quando autorizado pelos sujeitos) e uma câmera fotográfica, para registro das instalações dos museus pesquisados. Após realizadas as entrevistas, gravadas em áudio e transcritas, as mesmas serão devolvidas aos sujeitos, para as devidas correções.
4. **Desconfortos e riscos esperados:** A pesquisa apresenta riscos mínimos, como por exemplo, o eventual desconforto por parte dos entrevistados. Porém, ao decorrer das entrevistas, os sujeitos terão a possibilidade de se retirar da mesma, caso não se sintam à vontade para continuar a participar, e tal condição ficará explícita no procedimento de contato com os sujeitos.
5. **Benefícios aos participantes:** Os responsáveis pelas ações educativas entrevistados poderão refletir sobre o tema e, ainda, a devolutiva das transcrições das entrevistas aos sujeitos pode colaborar nesse processo reflexivo - o que poderá contribuir para melhorar a qualidade de trabalho a ser desenvolvido nos museus de arte pesquisados.

6. **Garantias:** Em qualquer etapa do estudo será possível ter acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é Jessica Sacuman que pode ser encontrada no endereço Avenida Monteiro Lobato, 679, Bairro Macedo, Guarulhos - CEP: 07112-000 / Telefone: (11)5576-4848 ramal 6077. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@epm.br
7. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, assim como deixar de participar do estudo sem nenhum tipo de penalização. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgada a identificação de nenhum sujeito de pesquisa.
8. Também é garantido o direito aos sujeitos de estarem atualizados sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores.
9. **Despesas e compensações:** Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.
10. **Compromisso do pesquisador:** manter a confidencialidade dos dados e utilizá-los somente para esta pesquisa. Em nenhuma circunstância o nome do participante será revelado, inclusive aos seus superiores no âmbito do sistema de ensino ou fora dele.
11. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias originais, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e a outra sob guarda do sujeito de pesquisa;
12. Todas as páginas deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido serão numeradas sequencialmente e assinadas/rubricadas pelos envolvidos.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo *Formação cultural de professores: perspectivas a partir da análise de ações educativas em museus da cidade de São Paulo*. O presente documento foi elaborado pela pesquisadora Jessica Sacuman e sua orientadora Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes, e visa esclarecer a decisão individual pela participação no estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do sujeito de pesquisa/representante legal / data

Assinatura da testemunha / data

Para casos de voluntários portadores de deficiência auditiva ou visual.

Declaro que obtive de forma lícita, apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo / data

**APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO – MUSEU DE ARTE
MODERNA (MAM)**

Guarulhos, 23 de Janeiro de 2016.

Ao

Museu de Arte Moderna de São Paulo

At. Sra Mirela Estelles

São Paulo – SP.

Carta de apresentação

Por meio desta apresentamos a mestrande Jessica Sacuman, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH – campus Guarulhos), que está realizando a pesquisa intitulada “Formação cultural de professores: perspectivas a partir da análise de ações educativas em museus da cidade de São Paulo”, orientada pela Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes. O objetivo geral do estudo é analisar as perspectivas de formação cultural e de formação contínua de professores polivalentes de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (escolas da infância), a partir da análise das ações educativas realizadas em museus da cidade de São Paulo. Como objetivos específicos temos: 1) compreender as ações educativas que acontecem nesses museus e, especificamente, as ações voltadas para a formação de professores polivalentes (que atuam com crianças de 0 a 10 anos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental); 2) assinalar perspectivas para a intersecção entre as áreas de Educação e Cultura, a partir destas mesmas ações oferecidas pelos museus pesquisados.

Para isso, realizaremos uma pesquisa com abordagem qualitativa, cujos instrumentos são: revisão bibliográfica, observação preliminar e análise documental. Portanto, apresentamos, de modo que esta instituição possa contribuir com este estudo. Aproveitamos para ressaltar que tomaremos os devidos cuidados éticos e que asseguramos a preservação das identidades dos sujeitos envolvidos.

Outra questão que aproveitamos para enfatizar é que nos comprometemos com o retorno dos dados analisados aos participantes desta pesquisa, assim como a sua instituição de origem, tornando a produção do conhecimento pública. A solicitação de participação também estará assegurada com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado também pela pesquisadora responsável.

Agradecemos desde já a compreensão e a colaboração no presente estudo,

Atenciosamente.

Jessica Sacuman

Marineide de Oliveira Gomes

Guarulhos, ____/____/____

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO – PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO (PESP)

Guarulhos, 23 de Janeiro de 2016.

Ao

Museu Pinacoteca do Estado de São Paulo

At. Sra Telma Mosken

São Paulo – SP.

Carta de apresentação

Por meio desta apresentamos a mestrande Jessica Sacuman, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH – campus Guarulhos), que está realizando a pesquisa intitulada “Formação cultural de professores: perspectivas a partir da análise de ações educativas em museus da cidade de São Paulo”, orientada pela Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes. O objetivo geral do estudo é analisar as perspectivas de formação cultural e de formação contínua de professores polivalentes de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (escolas da infância), a partir da análise das ações educativas realizadas em museus da cidade de São Paulo. Como objetivos específicos temos: 1) compreender as ações educativas que acontecem nesses museus e, especificamente, as ações voltadas para a formação de professores polivalentes (que atuam com crianças de 0 a 10 anos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental); 2) assinalar perspectivas para a intersecção entre as áreas de Educação e Cultura, a partir destas mesmas ações oferecidas pelos museus pesquisados.

Para isso, realizaremos uma pesquisa com abordagem qualitativa, cujos instrumentos são: revisão bibliográfica, observação preliminar e análise documental. Portanto, apresentamos, de modo que esta instituição possa contribuir com este estudo. Aproveitamos para ressaltar que tomaremos os devidos cuidados éticos e que asseguramos a preservação das identidades dos sujeitos envolvidos.

Outra questão que aproveitamos para enfatizar é que nos comprometemos com o retorno dos dados analisados aos participantes desta pesquisa, assim como a sua instituição de origem, tornando a produção do conhecimento pública. A solicitação de participação também estará assegurada com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado também pela pesquisadora responsável.

Agradecemos desde já a compreensão e a colaboração no presente estudo,

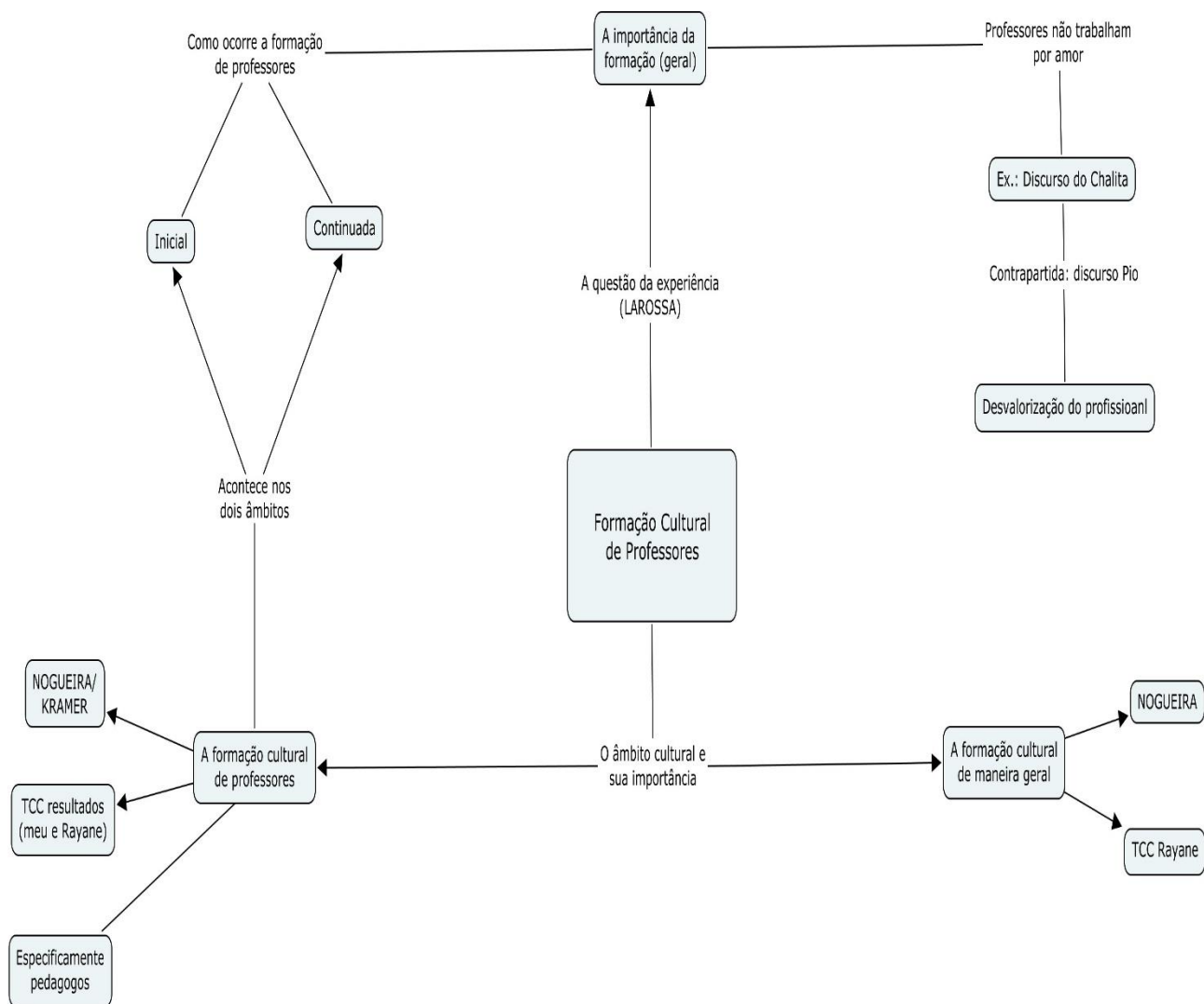
Atenciosamente.

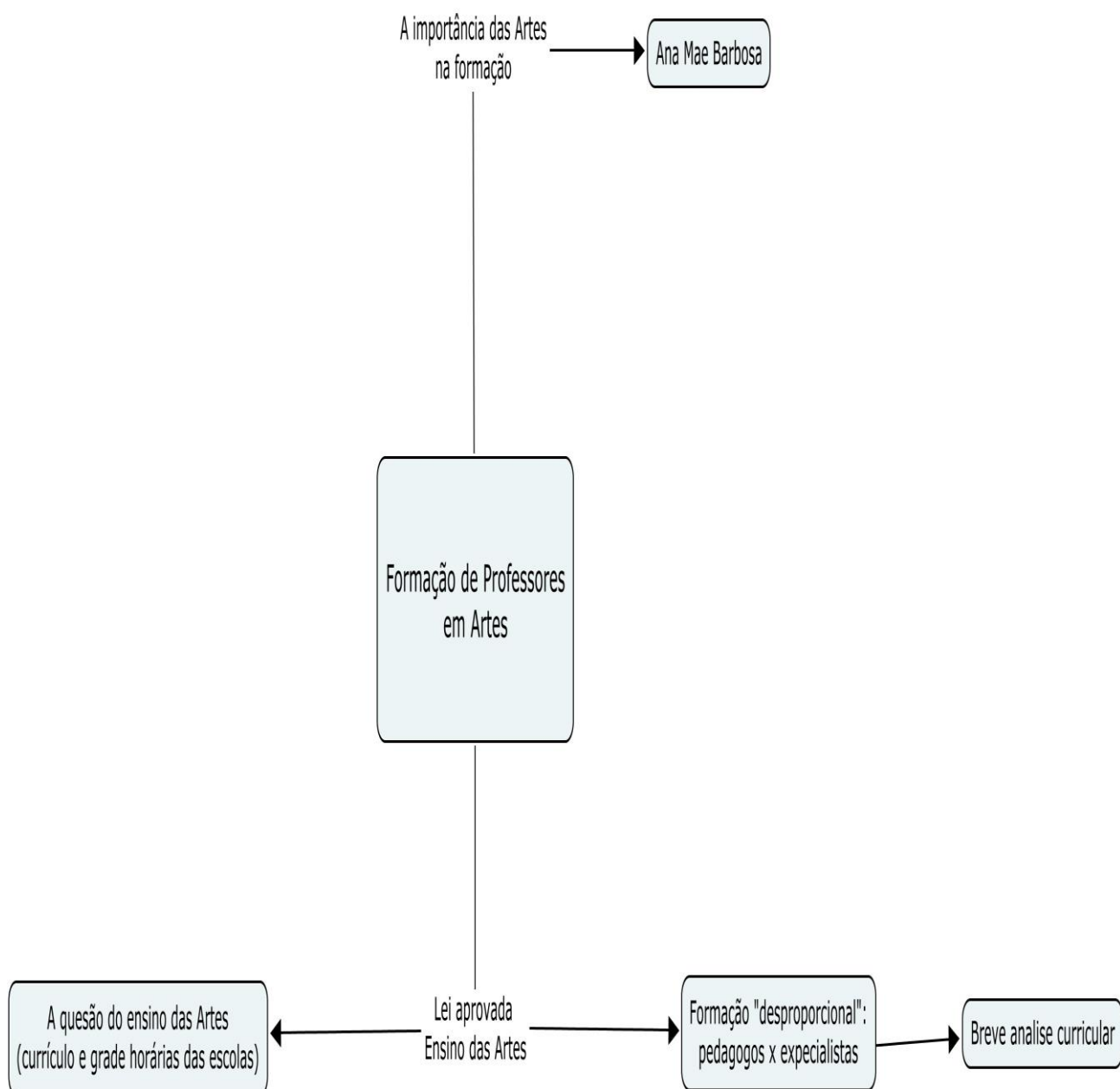
Jessica Sacuman

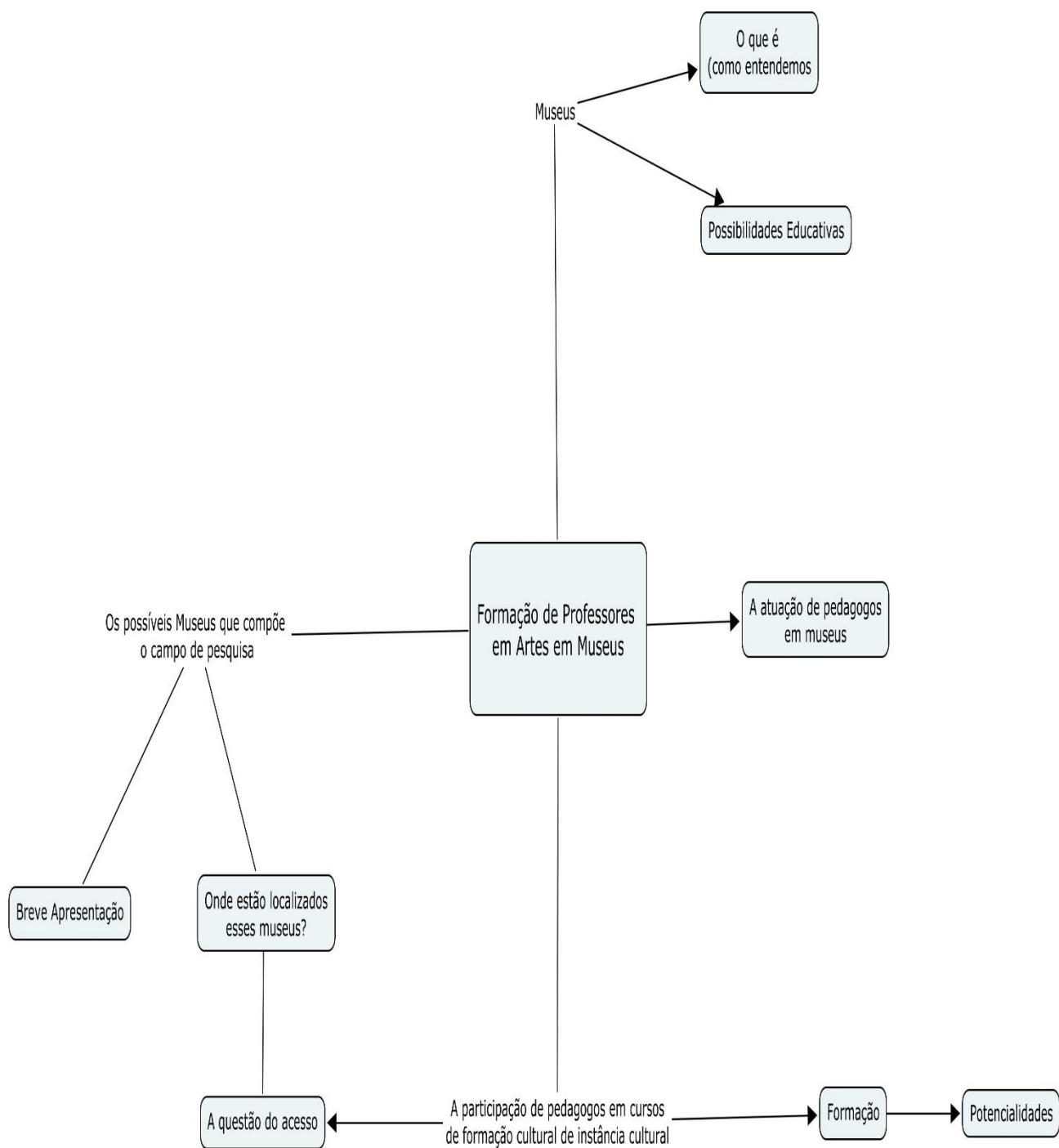
Marineide de Oliveira Gomes

Guarulhos, ____/____/____

APÊNDICE D –PRIMEIROS MAPAS CONCEITUAIS DO CAPÍTULO 2







**APÊNDICE F – CATEGORIZAÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO
CONTIDOS NOS RELATÓRIOS DO PROGRAMA “CONTATOS COM A ARTE”
NOS ANOS DE 2012, 2013 E 2014**

| Quadro 04: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2012 | |
|--|--|
| Educação/ Educação Infantil/ Culturas da Infância | |
| Categoria | Trecho/Citação |
| A especificidade da educação infantil | <ul style="list-style-type: none"> • Volta às aulas (janeiro): “programação especial para professores da educação infantil. Visita ao Jardim de esculturas, seguida de experimentações sensoriais” • Visitas para professores (29 de março): Visita mediada para professores de educação infantil com narração de história • Volta às aulas (jul/ago – 03 de agosto): Visita mediada à exposição Oswaldo Goeldi: sombra luz + experiência poética para professores da educação infantil |
| A criança pequena e o Museu | <ul style="list-style-type: none"> • Vivência “Volta às Aulas” com professores de educação infantil: “O encontro foi pautado na troca de experiências sobre a visita de crianças pequenas no espaço museológico, a partir de relatos dos professores em uma brincadeira de roda” / “Apresentei algumas estratégias e abordagens para esta faixa etária realizada pelos educadores do MAM nas exposições em cartaz e no Jardim de Esculturas buscando estimular e encorajar a vinda dos professores com seus alunos da educação infantil ao museu” (educadora MAM) |
| As relações de gênero na docência em educação infantil | <ul style="list-style-type: none"> • “Contatos com a arte” (15 de setembro): “No dia 15 de setembro de 2012, fizemos a primeira oficina ‘Canto Livro’ para um grupo de 30 professores, sendo 29 do sexo feminino e só um do sexo masculino. Todos do setor do ensino básico, interessados por conhecer nossa estratégia de usar a oralidade do texto e a música para estimular a leitura.” (artista convidado para essa atividade) |

| Quadro 05: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2013 | |
|--|-----------------------|
| Educação/ Educação Infantil/ Cultura da Infância | |
| Categoria | Trecho/Citação |

| | |
|--|--|
| A especificidade da educação infantil | <ul style="list-style-type: none"> • “Volta às aulas” (30 de janeiro): “Visita mediada à exposição ‘Circuitos Cruzados’ + experiência poética para professores da educação infantil” • Visitas para professores e educadores (19 de abril): “Visita mediada às exposições para professores de educação infantil com narração de história” • Volta às aulas (01 de agosto): “Visita mediada ao Jardim de Esculturas e à exposição Maria Martins: metamorfoses + experiência poética para professores de educação infantil |
| As relações de gênero na docência em educação infantil | <ul style="list-style-type: none"> • Volta às aulas (jul/ago): em todo o relato encontramos o termo “professoras” |
| Cultura da infância | <ul style="list-style-type: none"> • Semana da Cultura Tradicional da Infância (novembro): última edição do Contatos com a arte desse ano, integrou essa semana • Semana da Cultura Tradicional da Infância – “Contatos com a arte” - O brinquedo palavra na cultura da criança (9 de novembro): “Cada lugar tem uma história, um povo e uma geografia diferente, consequentemente tem manifestações, costumes, músicas e danças também diferentes. A cultura da infância é o espelho dessa diversidade, pois traz como principal tema o cotidiano de cada lugar” (pesquisadora convidada citada por educadora do Museu) |

| Quadro 06: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2014 Educação/ Educação Infantil/ Cultura da Infância | |
|---|--|
| Categoria | Trecho/Citação |
| Especificidade da educação infantil | <ul style="list-style-type: none"> • Na Introdução: “Também neste ano programações para professores da educação infantil foram criadas e desenvolvidas dentro do ‘Contatos com a arte’, ressaltando a importância das faixas etárias iniciais visitarem o museu e considerando a reverberação das propostas experimentadas pelos professores em sala de aula. Estas propostas deram ênfase às especificidades de crianças de dois a seis anos a partir dos seguintes temas: a cultura tradicional da infância, propostas de ateliês específicos, abordagens da arte contemporânea e o museu como lugar de brincar.” (educadora MAM) |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Volta às aulas (29 janeiro): “Visita mediada + experiência poética para professores da educação infantil • Visitas para professores e educadores (04 de abril): “Visita mediada + experiência poética para professores da Educação Infantil • Volta às aulas (29 julho e 01 de agosto): “Visita mediada + experiência poética para professores da educação infantil” • Visitas para professores e educadores (04 setembro): “Exclusivo para professores de educação infantil: visita mediada + experiência poética” • Visitas para professores e educadores (04 setembro): “Me detive nestas primeiras obras trazendo um repertório de brincadeiras e cantigas que brincam com as palavras, com o alfabeto e alimentos, ambos presentes como matéria constitutiva das obras da artista.” (educadora MAM) / “Brincamos com o alfabeto em uma brincadeira de mão, antes de observamos a próxima obra, ainda na primeira sala, chamada alfabeto comestível. Pensando na abordagem com as crianças fizemos uma experiência com os cheiros para ativar concretamente a memória olfativa e gustativa a partir do aroma.” (educadora MAM) / “O envolvimento de outros sentidos, além da visão, para percepção das obras é sempre significativo para as crianças e por isso exploramos estas possibilidades de relação.” (educadora MAM) • “Contatos com a arte” – Arte contemporânea e a literatura infantil (novembro) “O encontro teve como objetivo promover a reflexão e análise dos livros que apresentam os diferentes conceitos, propostas, suportes e espaços das obras de artistas contemporâneos para o público infantil, visando oferecer uma alternativa para o contato com as práticas da arte em contexto escolar e em instituições culturais voltadas ao desenvolvimento de propostas educativas” (artista convidada) |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>Acervo do museu e crianças pequenas</p> | <ul style="list-style-type: none">• Volta às aulas (29 -30 julho): “Primeiro visitamos a exposição Abraham Palatnik: a reinvenção da pintura, sempre com olhar mais direcionado para elementos como: equilíbrio, cores, formas, repertório dos alunos da educação infantil” (educadora MAM) / “O universo deste artista revela uma linguagem que pode ser decodificada em elementos lúdicos, pertencentes ao mundo infantil, quando o observamos por este viés.” (educadora MAM) |
|--|--|

**APÊNDICE G – CATEGORIZAÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA
CONTIDOS NOS RELATÓRIOS DO PROGRAMA “CONTATOS COM A ARTE”
NOS ANOS DE 2012, 2013 E 2014**

| Quadro 07: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2012 | |
|--|--|
| Cultura | |
| Categoria | Trecho/Citação |
| Diversidade nas manifestações culturais | <ul style="list-style-type: none"> • Programação “Contato com a arte” 14 de abril e 12 de maio: “Para o período entre 27 de março e 27 de maio de 2012 o MAM Educativo preparou uma programação para professores que os aproximasse da fotografia como linguagem artística e das pesquisas poéticas de German Lorca e Wolfgang Tillmans. Os temas norteadores foram a fotografia moderna e contemporânea; possibilidades de acessibilizar esta linguagem e relacioná-las com outras” (educadora MAM) • Visitas mediadas para professores e educadores (15 e 16 de junho): “A programação para as visitas mediadas para professores e educadores teve ênfase nas proposições de ateliê de gravura e impressão” (educadora MAM) • “Contatos com a arte” (15 e 22 de setembro): Oficina de canto livro (dinâmica entre linguagem cantada e falada) |
| Cultural acessível à todos | <ul style="list-style-type: none"> • “Contatos com a arte” (29 de setembro): relação entre literatura, poesia, arte e Libras (Língua Brasileira de Sinais) |

| Quadro 08: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2013 | |
|--|---|
| Cultura | |
| Categoria | Trecho/Citação |
| Relação cultura e tecnologias | <ul style="list-style-type: none"> • “Volta às aulas” (janeiro): “Na visita realizada no ‘Volta às Aulas’ para a Circuitos Cruzados: o Centre Pompidou |

| | |
|---|---|
| | <p>encontra o MAM, a construção de relações em conexão como links e hiperlinks de uma rede de informações como a internet fora o mote de proposição para as visitas agendadas à exposição” (educadora MAM)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Contatos com a arte” – Contatos imediatos (março): “Neste ‘Contatos com a Arte’, o artista convidado foi Raimo Benedetti, também idealizador do espaço educativo da exposição ‘Circuitos Cruzados’ – O Centre Pompidou encontra o MAM. A linha condutora desta exposição era a vídeo arte, portanto, Raimo, vídeo-artista foi convidado a pensar um espaço educativo onde pudessem ser realizadas as atividades com os grupos, bem como um espaço para fruição do público espontâneo” (educadora MAM) |
| Diversidade nas manifestações culturais | <ul style="list-style-type: none"> • “Contatos com a arte” – O grafitti e o espaço urbano (maio) • “Contatos com a arte” – Encontro com artista (junho): xilogravura e ocupação do espaço urbano (grafite e lambe-lambe) |
| Arte e política | <ul style="list-style-type: none"> • “Volta às aulas” (jul/ago): “Todas estas obras possuem um caráter político explícito, apresentando imagens do ex-presidente Lula, imagens originais de Brasília e a contravenção entre os termos ‘Democrático’ e ‘Tudo Pode’. Houve um debate sobre as ‘jornadas de junho’ e o atual cenário político brasileiro, que remeteu à questão central ‘mitologias’: a desconstrução mesma da idéia de um Brasil democrático a partir da evidência dos conflitos de classe e da fragilidade da política.” (educador MAM) |

Quadro 09: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2014

Cultura

| Categoria | Trecho/Citação |
|---|--|
| Diversidade nas manifestações culturais | <ul style="list-style-type: none"> • Visitas para professores e educadores (abril): “fotomontagem: trazendo à tona o contexto da exposição ‘Poderes provisórios’, a proposta foi que fotografias de jornais fossem recortadas e |

| | |
|-------------------------------|---|
| | <p>deslocadas para um contexto imaginário de uma exposição de arte, trazendo a tona a discussão da presença de fotografias jornalísticas em museus de arte.” (educadora MAM)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Contatos com a arte” – Fotografia em campo expandido (abril): fotografia • “Contatos com a arte” – Arte contemporânea e a literatura infantil (novembro) |
| Relação cultura e tecnologias | <ul style="list-style-type: none"> • Visitas para professores e educadores (abril): “O material consiste em um jogo com rostos de pessoas distintas, impressos em folhas A4, e outros olhos e bocas recortados. A ação se revela em combinar e recombinar estes rostos, misturando cores de pele, gêneros, tipos étnicos e idades diferentes. Resultando em descobrir ou salientar ‘técnicas’ comuns da fotografia como o <i>photoshop</i> ou <i>instagran</i>; e problemáticas como o preconceito. Os professores gostaram muito desta ideia pela sua praticidade e ilustração didática.” |
| Relação cultura e política | <ul style="list-style-type: none"> • “Contatos com a arte” – Encontro com a artista Elisa Castro (outubro): “Dúvidas relacionadas ao espaço público/privado, a comunicação e as questões políticas foram trazidas à tona.” (artista convidada) |

**APÊNDICE H – CATEGORIZAÇÃO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES CONTIDOS NOS RELATÓRIOS DO PROGRAMA “CONTATOS
COM A ARTE” NOS ANOS DE 2012, 2013 E 2014**

| <p style="text-align: center;">Quadro 10: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2012</p> <p style="text-align: center;">Formação de professores</p> | |
|---|--|
| Categoria | Trecho/Citação |
| Relação entre a formação no Museu e a prática docente | <ul style="list-style-type: none"> • Na Introdução: “Encontros e oficinas com educadores, teóricos e especialistas, de acordo com o tema da exposição em cartaz, ampliando as discussões acerca das propostas artísticas do museu e incentivando o professor a relacioná-las com sua prática em sala de aula” • Programação “Contato com a arte” (14 de abril e 12 de maio): “Esta edição do ‘Contatos com a arte’ recebeu o título de ‘Fotografia para todos’ por dois motivos; o primeiro diz respeito ao compromisso de inserir na programação para professores assuntos relacionados a inclusão em sala de aula; já o segundo foi oferecer a eles a possibilidade de desenvolver atividades relacionadas à fotografia com materiais de baixo custo” (educadora MAM) • Programação “Contato com a arte” (14 de abril): “Na avaliação dos professores esta edição do ‘Contatos com a arte’, foi importante para conhecerem a história da fotografia e os movimentos que tangenciaram esta linguagem. Todos ficaram muito satisfeitos com a possibilidade de realizar a câmera escura e o light painting, <i>considerando-os muito úteis para conhecimento pessoal e como ferramentas a serem utilizadas em sala de aula</i>” (educadora MAM) • Programação “Contato com a arte” (12 de maio): “Em nossas reuniões de preparação do encontro, pensamos em uma atividade que levasse os professores a refletirem sobre o processo de criação do artista, mas que ao mesmo tempo pudesse ser o disparador para novas práticas pedagógicas” (educadora MAM) • Programação “Contato com a arte” (12 de maio): “Finalizamos o encontro com uma roda de conversa |

| | |
|--|--|
| | <p>sobre as possibilidades de desdobramento da visita ao museu com alunos em sala de aula, além de uma avaliação oral e outra escrita do encontro” (educadora MAM)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programação “Contato com a arte” (12 de maio): “Nas avaliações escritas, preenchidas pelos professores, nota-se uma questão que foi bastante ressaltada: Ao serem perguntados “Quais aspectos desse encontro você considerou significativo para sua formação pessoal e profissional?” – muitos responderam dando ênfase à importância da produção prática. Neste caso, podemos ter como hipótese a necessidade deles em expressar-se artisticamente e principalmente o uso da proposta como desdobramento em posteriores práticas pedagógicas.” (educadora MAM) • Programação “Contato com a arte” (12 de maio): “Um dos objetivos alcançados foi conciliar o lado espectador e multiplicador dos professores que participam destes encontros. Já que eles vêm ao museu para visitar e conhecer a produção exposta, ao mesmo tempo em que se interessam em apreender novas formas de abordar os conteúdos da arte a serem desenvolvidas com seus alunos posteriormente.” (educadora MAM) • “Nossa proposta foi dar um panorama da história da fotografia e de atividades para que os professores possam trabalhar em aula com conteúdo interdisciplinar e de forma acessível para todos os públicos” (artista convidada para essa atividade) • “Contatos com a arte” (04 de agosto): “Os professores construíram, cada um, um livro a partir das gravuras e puderam levar para dividir com os alunos.” (artista convidada para essa atividade) • “Contatos com a arte” (22 de setembro): “Finalizamos com uma conversa em que os participantes emocionados com a experiência de participar de um espetáculo artístico e vencer as barreiras que vão da timidez natural ao desafio do exercício criativo em grupo, declararam-se motivados a replicar esta experiência com seus alunos.” (artista convidado para essa atividade) |
|--|--|

| | |
|--------------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • “Contatos com a arte” (22 de setembro - avaliação): “De maneira geral o resultado do trabalho foi muito satisfatório, posto que além da aquisição de uma nova estratégia de estímulo a leitura e compreensão da linguagem poética, o grupo se emocionou de fato com a apresentação final, saiu da zona de conforto, e descobriu em si um outro leitor, atuante e criativo que pode, através da oralidade, encurtar efetivamente a distância entre seus alunos e o hábito da leitura.” (artista convidado para essa realidade) |
| O fazer do professor (experiência) | <ul style="list-style-type: none"> • Dia 24 de janeiro (volta as aulas): experiência poética e ateliê • Visitas mediadas para professores (28 a 31 de março): experiências práticas com o olhar = “visores e fragmentos” e “experiências dos espelhos” – “A maratona de atividades proporcionou o encontro de vários professores de instituições diferentes, vivenciando experiências coletivas do olhar, pensando, na maioria das propostas, em materiais acessíveis e propostas possíveis de acontecer também nas escolas” (educador MAM) |
| Teoria, exposição (visita) e prática | <ul style="list-style-type: none"> • “Contatos com a arte” (23 de junho): aula (palestra) + visita + vivência • “Contatos com a arte” (04 de agosto): 03 momentos = 1) apresentação da artista sobre seu trabalho e sua trajetória; 2) visita à exposição Oswaldo Goeldi: Sombria Luz + intervalo para café; 3) oficina de livros pop-up |

| Quadro 11: Relatório MAM – “Contatos com a arte” – 2013 Formação de Professores | |
|--|---|
| Categoria | Trecho/Citação |
| O apreciar e o fazer do professor (experiência) | <ul style="list-style-type: none"> • “Contatos com a arte” – Contatos imediatos (março): visita a exposição + produção de um vídeo no espaço educativo (performance) • Visitas para professores e educadores (abril): visitas mediadas + experiências poéticas • “Contatos com a arte” – Encontro com artista (junho): visita + ateliê |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • “Contatos com a arte” – Escultura para além do olhar (agosto): visita + ateliê |
| Teoria, exposição (visita) e prática | <ul style="list-style-type: none"> • “Contatos com a arte” – Encontro com artista (outubro): visita exposição + debate + ateliê |
| Relação formação no museu e prática docente | <ul style="list-style-type: none"> • Introdução: “Encontros e oficinas com educadores, teóricos e especialistas de acordo com o tema da exposição em cartaz, ampliando as discussões acerca das propostas artísticas do museu e incentivando o professor a relacioná-las com sua prática em sala de aula” • “Contatos com a arte” – Contatos imediatos (março): “Ficou bem claro nos Relatórios, de maneira geral, o quanto a atividade prática é considerada importante para eles. Muitas vezes aparece a intenção de replicá-la em sala de aula.” (educadora MAM) / “Também foi mencionado que este programa auxilia o professor no planejamento das aulas que aborda o tema da vídeo arte” (educadora MAM) • Visitas para professores e educadores (abril): “Em ambos os casos, a experiência poética gerou grande interesse nos professores, porque seu aspecto plástico, ainda que corriqueiro na nossa como educadores do MAM, é uma ferramenta casual e interessante para a realidade escolar.” (educador MAM) • “Contatos com a arte” – Encontro com artista (junho): “Na avaliação dos professores, conhecer o processo de criação do artista convidado, produzir coletivamente e conhecer a metodologia aplicada na realização da proposta de ateliê foram significativos para sua formação pessoal e profissional. Parte deles mencionou que a proposta pode ser desenvolvida em sala de aula e consideram o encontro produtivo, organizado e fluido.” (educadora MAM) • Volta às aulas (jul/ago): “Finalmente, foram entregues os certificados e os catálogos. Conversamos sobre a perspectiva de trabalhar no |

| | |
|--|---|
| | <p>ambiente escolar a partir do contato anterior do professor com o museu” (educador MAM)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semana da Cultura Tradicional da Infância – Contatos com a arte - O brinquedo palavra na cultura da criança (9 de novembro): “De modo divertido e nostálgico, didático e bem compartilhado, esse encontro no ‘Contatos’, promoveu muito mais que um acesso a determinado tipo de conhecimento e/ou experiência, mas principalmente a tomada de consciência para uma tradição cultural, uma tradição do corpo, abrindo espaço e incentivando vontade em todos de ir mais a fundo nessa história, disseminada inclusive pela possibilidade de pesquisas próprias, como as de Lucilene Silva, em um trabalho a ser dado continuidade na sala de aula, na rua, na escola, em casa.” (educadora MAM) |
|--|---|

Quadro 12: Relatório MAM - Contatos com a arte – 2014

Formação de Professores

| Categoria | Trecho/Citação |
|---|--|
| O apreciar e o fazer do professor (experiência) | <ul style="list-style-type: none"> • “Volta às aulas” (jan/fev): visitas mediadas + experiências poéticas • Visitas para professores e educadores (abril): visitas mediadas + experiências poéticas • “Volta às aulas” (jul/ago): visitas mediadas + exposições poéticas • Visitas para professores e educadores (setembro): visitas mediadas + experiências poéticas • “Contatos com a arte” – Encontro com a artista Elisa Castro (outubro): visita mediada + experiência poética |
| Teoria, exposição (visita) e prática | <ul style="list-style-type: none"> • “Contatos com a arte” – Encontro com o curador Felipe Chaimovich (março): palestra do curador + visita + ateliê • “Contatos com a arte” – Fotografia em campo expandido (abril): teoria + exposição + atividade |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • “Contatos com a arte” – Arte contemporânea e a literatura infantil (novembro): teoria + visita + ateliê |
| Relação formação no museu e prática docente | <ul style="list-style-type: none"> • Visitas para professores e educadores (4 abril): “Quatro professoras compareceram à atividade, realizando as mesmas experiências mencionadas acima. Ao término, pudemos discutir um pouco os resultados e elas ficaram bastante animadas para replicar em sala de aula as técnicas e conteúdos que abordamos, principalmente pela viabilidade técnica e material das atividades propostas.” (educadora MAM) • Visitas para professores e educadores (4 abril): “Percebi ao conversar com as professoras que participaram das maratonas nos dois dias, que elas sentem muita dificuldade de trabalhar com o tema fotografia devido a falta de recursos técnicos, como uma câmera para cada aluno, laboratório de computadores. Entretanto, ao abordarmos a fotografia através de outras perspectivas, inclusive sem o uso da câmera, elas perceberam outras possibilidades de trabalhar este assunto, que podem gerar resultados profícuos em suas salas de aula.” (educadora MAM) • Visitas para professores e educadores (abril): “A visita continuou em um formato informativo, porém livre, para que todos pudessem contribuir com ideias de como trazer as obras em questão para dentro da sala de aula.” (educadora MAM) • Contatos com a arte – Encontro com a artista Leda Catunda (maio): “A artista fez uma apresentação em slides de diversas de suas obras, contemplando inclusive algumas obras do acervo do MAM e do MAC, o que para o público de professores é extremamente interessante, diante da possibilidade de trazer seus alunos nesses museus.” (estagiária MAM) • “Volta às aulas” (30 julho – professoras EI): “O foco da visita era mais nas experiências poéticas. É fundamental que os professores passem por essas experiências, que podem ser multiplicadas em sala de aula com os alunos.” |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • “Volta às aulas” (02 de agosto): “Percebi que no bate-papo sobre a visita à exposição do Palatnik, alguns professores quiseram também compartilhar inquietações, dificuldades e dilemas do dia a dia na sala de aula.” (arte educadora convidada) / “Notei ainda, que trabalharam com interesse as propostas de atividades do ateliê. Conversei com alguns professores durante a atividade que, animados, já vislumbravam possíveis proposições para seus alunos.” (arte educadora convidada) / “Uma única professora, talvez em início de carreira, se dizia um pouco insegura ao planejar suas aulas. Muito me agradou ter sido ela, a contemplada, com o exemplar do meu livro ‘300 propostas de Artes Visuais’, que disponibilizei para ser sorteado.” (arte educadora convidada) • “Contatos com a arte” – Encontro com a artista Elisa Castro (outubro): “Acredito ter sido esse encontro muito estimulante para os professores participantes. As discussões e o contato se deu de forma produtiva e fértil, por ser um grupo pequeno, pudemos pensar realmente juntos e a troca foi intensa. A partir da ação realizada na parte externa do museu, pensamos juntos estratégias para transpor para a sala de aula nossa experiência sobre o conceito de arte relacional.” (artista convidada) |
|--|--|

APÊNDICE I – RESPOSTAS SOBRE AS ATIVIDADES MAIS SIGNIFICATIVAS PARA AS PARTICIPANTES DO PROGRAMA “CONTATOS COM A ARTE” CONTIDAS NAS AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES NOS ANOS DE 2012, 2013 E 2014

| Quadro 13: Quais aspectos desse encontro você considerou significativo para sua formação pessoal e profissional? – 2012 | |
|--|--------------------------------|
| Aspectos levantados | Quantidade de respostas |
| Conteúdo | 16 |
| Teoria, visita e prática | 3 |
| Ampliação do olhar/repertório | 3 |
| Encontro como um todo | 3 |
| Prática | 2 |
| Relação teoria e prática | 2 |
| Educadores e visita (exposição) | 2 |
| Novas técnicas e conteúdo | 1 |
| Conteúdo e prática | 1 |
| Conhecer novos profissionais (interação) | 1 |

| Quadro 14: Quais aspectos desse encontro você considerou significativo para sua formação pessoal e profissional? – 2013 (Modelo 01) | |
|--|--------------------------------|
| Aspectos levantados | Quantidade de respostas |
| Artista convidado e suas experiências | 6 |
| Ampliação do olhar/repertório | 4 |
| Conteúdo | 4 |
| Prática | 3 |
| Todo processo/conteúdo | 2 |
| Relação teoria e prática | 1 |
| Espaço para formação | 1 |

Quadro 15: Quais aspectos desse encontro você considerou significativo para sua formação pessoal e profissional? – 2013 (Modelo 02)

| Aspectos levantados | Quantidade de respostas |
|---|-------------------------|
| Aprimorar conhecimentos sobre arte | 6 |
| Artista convidada (obra, vida, comentários) | 3 |
| Tema, organização do material, clareza | 1 |

Quadro 16: Quais aspectos desse encontro você considerou significativo para sua formação pessoal e profissional? – 2014 (Modelo 01)

| Aspectos levantados | Quantidade de respostas |
|--|-------------------------|
| Conteúdo e prática | 6 |
| Novos conhecimentos para prática em sala de aula | 2 |
| Conteúdo | 1 |

Quadro 17: Quais aspectos desse encontro você considerou significativo para sua formação pessoal e profissional? – 2014 (Modelo 03)

| Aspectos levantados | Quantidade de respostas |
|---|-------------------------|
| Ampliar visão arte/conhecimentos/repertórios | 7 |
| Conteúdo | 5 |
| Pensar relação Filosofia e Arte | 2 |
| Todas as informações | 1 |
| Experiências artistas e dinâmica | 1 |
| Novas ideias para utilizar em sala de aula | 1 |
| Diversidade do material e interação com a exposição | 1 |

APÊNDICE J – RESPOSTAS SOBRE ATIVIDADES QUE MAIS ENVOLVERAM AS PARTICIPANTES DO PROGRAMA “CONTATOS COM A ARTE” CONTIDAS NAS AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES NOS ANOS DE 2012, 2013 E 2014

| Quadro 18: Quais atividades práticas e/ou reflexivas desenvolvidos mais envolveram você? – 2012 | |
|--|--------------------------------|
| Aspectos levantados | Quantidade de respostas |
| Atividade prática/oficina | 23 |
| Todas | 15 |
| Interação com outros participantes | 3 |
| Teoria, visita e prática | 2 |
| Reflexivas e práticas | 2 |

| Quadro 19: Quais atividades práticas e/ou reflexivas desenvolvidos mais envolveram você? – 2013 (Modelo 01) | |
|--|--------------------------------|
| Aspectos levantados | Quantidade de respostas |
| Atividade prática/oficina | 14 |
| Diálogo com artista | 3 |
| Todas | 3 |
| Diálogo com artista e atividade prática | 1 |

| Quadro 20: Quais atividades práticas e/ou reflexivas desenvolvidos mais envolveram você? – 2014 (Modelo 01) | |
|--|--------------------------------|
| Aspectos levantados | Quantidade de respostas |
| Atividade prática/oficina | 5 |
| Visita (exposição) e prática | 1 |

APÊNDICE K – CATEGORIZAÇÃO DAS PRANCHAS DA PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Quadro 21: Categorização das pranchas Pinacoteca: autonomia x recomendação

| Conceito | Trecho/Citação | Prancha na qual está localizado | Conceito | Trecho/Citação | Prancha na qual está localizado |
|---|--|---|---|--|---|
| Autonomia do professor | “Esperamos que o professor explore este material muito além das possibilidades aqui apontadas, integrando suas próprias ideias às nossas sugestões e apropriando-se dele como inspiração para criar novos percursos educativos a trilhar com seus alunos.” | Tarsila do Amaral (2012)/ Caderno para o professor | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Evite ler os créditos da obra (título, tamanho, técnica) antes de proceder à leitura com os alunos; expor prematuramente esses dados pode inibir a investigação” | Tarsila do Amaral (2012)/ Caderno para o professor |
| Autonomia do professor/ ir além do material | Dica: realizar leitura de imagem comparativa com outras pinturas | Tarsila do Amaral (2012)/ Reprodução da obra “São Paulo” e proposta educativa | Sugestão/ Recomendação para o professor | “O professor pode aproveitar esta oportunidade para conversar com os alunos sobre a ideia de arte como representação, questionando se pode haver mais de uma maneira para se representar uma mesma realidade.” | Tarsila do Amaral (2012)/ Reprodução da obra “São Paulo” e proposta educativa |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Autonomia do professor/ir além do material | Dica: sugestão de comparação com outras obras | Tarsila do Amaral (2012)/ Reprodução da obra “Carnaval em Madureira” e proposta educativa | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Feita a leitura interpretativa, o professor poderá focalizar as questões formais, estimulando seus alunos a um olhar atento à obra, especialmente no que diz respeito a composição, utilização das cores, geometrização das formas.” | Tarsila do Amaral (2012)/ Reprodução da obra “Carnaval em Madureira” e proposta educativa |
| Autonomia do professor/ir além do material | Dica: realizar trabalho interdisciplinar com outros professores a partir da obra | Tarsila do Amaral (2012)/ Reprodução da obra “Antropofagia” e proposta educativa | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Quanto à vegetação presente no plano de fundo, sugerimos recortar as formas em borracha tipo EVA ou qualquer outro material resistente, como papel cartão ou duplex, e distribuí-las aos alunos.” | Tarsila do Amaral (2012)/ Reprodução da obra “Antropofagia” e proposta educativa |
| Autonomia do professor | “Contamos com a capacidade de mediação e a criatividade do professor para transformar estes percursos educativos segundo as especificidades da sua turma, de modo a conduzir um contato significativo com a arte” | XIX/XX A Pinacoteca e a formação de seu acervo – Arte Brasileira – José Ferraz de Almeida Júnior e Cândido Portinari (2013)/ Caderno para o professor | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Oferecemos reproduções de duas obras, uma de Almeida Júnior e outra de Portinari e, sugerimos caminhos de investigação que o professor pode trilhar com seus alunos a partir dessas imagens.” | XIX/XX A Pinacoteca e a formação de seu acervo – Arte Brasileira – José Ferraz de Almeida Júnior e Cândido Portinari (2013)/ Caderno para o professor |

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|
| | | | | | |
| Autonomia do professor/ir além do material | Dica: realizar leitura comparativa com outras obras | XIX/XX A Pinacoteca e a formação de seu acervo – Arte Brasileira – José Ferraz de Almeida Júnior e Cândido Portinari (2013)/ Reprodução da obra “Saudade” de José Ferraz de Almeida Junior e proposta educativa | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Na sequência de leitura de imagem com seus alunos, o professor pode trazer a seguinte questão: Vocês já tiveram algum objeto que os afete tanto quanto o papel para o qual a mulher olha parece afetá-la? Conhecem alguém que já tenha guardado alguma coisa assim?” | XIX/XX A Pinacoteca e a formação de seu acervo – Arte Brasileira – José Ferraz de Almeida Júnior e Cândido Portinari (2013)/ Reprodução da obra “Saudade” de José Ferraz de Almeida Junior e proposta educativa |
| Autonomia do professor/ir além do material | Dica: realizar leitura comparativa com outras obras de materiais de apoio da Pinacoteca | XIX/XX A Pinacoteca e a formação de seu acervo – Arte Brasileira – José Ferraz de Almeida Júnior e Cândido Portinari (2013) / Reprodução da obra “Mestiço” de | Sugestão/ Recomendação para o professor | “O professor pode começar perguntando: O que você vê nessa imagem? Como você descreveria a pessoa representada aqui? Quais são suas características físicas? Para onde ele está olhando? Como parece ser sua personalidade, seu temperamento? O que, na imagem, o faz pensar assim?” | XIX/XX A Pinacoteca e a formação de seu acervo – Arte Brasileira – José Ferraz de Almeida Júnior e Cândido Portinari (2013)/ Reprodução da obra “Mestiço” de Cândido Portinari e proposta educativa |

| | | | | | |
|------------------------|---|--|---|---|--|
| | | Cândido Portinari e proposta educativa | | | |
| Autonomia do professor | “Por isso, este material de apoio pretende apontar caminhos possíveis para que você, professor, crie situações específicas a partir de sua experiência em sala de aula e do conhecimento e intimidade com seus alunos, considerando as informações aqui disponíveis, bem como as atividades propostas, como ponto de partida para a organização de seu processo de pesquisa e planejamento de encontros e aulas acessíveis em toda a sua potência de construção de novas formas de ver a arte e o mundo.” | XIX/XX Arte Brasileira – Henri Nicolas Vinet e Carmela Gross (2013) / Caderno para o professor | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Uma sugestão, importante também, é evitar ler os créditos das obras (título, tamanho, técnica) antes de proceder à leitura com os alunos, pois expor prematuramente esses dados pode inibir a investigação.” | XIX/XX Arte Brasileira – Henri Nicolas Vinet e Carmela Gross (2013) / Caderno para o professor |

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| Autonomia do professor/ir além do material | “Tendo em vista também as informações disponíveis no encarte sobre o contexto em que se insere a obra, complemente sua pesquisa e oriente a leitura da imagem a partir do que pode ser percebido visualmente, criando relações e equivalências de percepção do trabalho a partir de outros sentidos.” | XIX/XX Arte Brasileira – Henri Nicolas Vinet e Carmela Gross (2013) / Reprodução da obra “Vista do Convento de Santa Teresa tomada do alto de Paula Matos” de Henri Nicolas Vinet e proposta educativa | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Como preparação da atividade, você pode desenvolver um roteiro de chaves de observação (cores, texturas, impressões olfativas etc.) do lugar. Para isso, tente visitar com antecedência o espaço a ser explorado, em busca de estímulos locais que possam ser foco de sua atenção.” | XIX/XX Arte Brasileira – Henri Nicolas Vinet e Carmela Gross (2013) / Reprodução da obra “Vista do Convento de Santa Teresa tomada do alto de Paula Matos” de Henri Nicolas Vinet e proposta educativa |
| Autonomia do professor/ir além do material | Dica: proposta de pesquisa de poemas e/ou trechos de música que abordem o tema da obra | XIX/XX Arte Brasileira – Henri Nicolas Vinet e Carmela Gross (2013) / Reprodução da obra “Nuvens” de Carmela Gross e proposta educativa | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Para construir uma maquete da obra, você pode utilizar o esquema disponível neste material de apoio, ampliando-o no mínimo em tamanho A4 em algum papel mais rígido ou papel.” | XIX/XX Arte Brasileira – Henri Nicolas Vinet e Carmela Gross (2013) / Reprodução da obra “Nuvens” de Carmela Gross e proposta educativa |
| Autonomia do professor/ | “As possibilidades interdisciplinares geradas a partir da leitura das imagens podem ser | XIX/XX Arte Brasileira – Simplício Rodrigues de Sá e Fernando | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Assim, ao abordar as obras (...), busque explorar primeiramente os elementos visuais que caracterizam | XIX/XX Arte Brasileira – Simplício Rodrigues de Sá e Fernando Lemos |

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|
| ir além do material | aproveitadas na realização de propostas conjuntas com professores de outras disciplinas.” | Lemos (2013) / Caderno para o professor | | os retratados e o espaço onde se encontram.” | (2013) / Caderno para o professor |
| Autonomia do professor | “Oferecemos aqui um dos caminhos possíveis para que você conduza um exercício completo de leitura e interpretação de imagem de obra, com questões de estímulo à observação dirigida, que podem ser complementadas por outras que você considere pertinentes.” | XIX/XX Arte Brasileira – Simplício Rodrigues de Sá e Fernando Lemos (2013) / Reprodução da obra “Retrato de D. João VI” de Simplício Rodrigues de Sá e proposta educativa | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Organize os alunos em duplas. Peça-lhes que se sentem um de frente para o outro e que façam registros a partir da observação do seu colega de dupla.” | XIX/XX Arte Brasileira – Simplício Rodrigues de Sá e Fernando Lemos (2013) / Reprodução da obra “Retrato de D. João VI” de Simplício Rodrigues de Sá e proposta educativa |
| Autonomia do professor/ ir além do material | “Além disso, pode ser enriquecedora a realização de pesquisas complementares para desenvolver outros materiais de apoio (...)” | XIX/XX Arte Brasileira – Simplício Rodrigues de Sá e Fernando Lemos (2013) / Reprodução da obra “Augusto Figueiredo, ator – A recusa, | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Após a realização dos registros, imprima as fotos escolhidas em uma impressora comum, tamanho A4. As imagens podem ser em preto e branco ou coloridas.” | XIX/XX Arte Brasileira – Simplício Rodrigues de Sá e Fernando Lemos (2013) / Reprodução da obra “Augusto Figueiredo, ator – A recusa, esconder a |

| | | | | | |
|--|--|--|---|---|--|
| | | esconder a identidade” de Fernando Lemos e proposta educativa | | | identidade” de Fernando Lemos e proposta educativa |
| Autonomia do professor/ir além do material | “Esperamos que o professor explore este material muito além das possibilidades aqui indicadas, integrando suas próprias ideias às nossas sugestões e apropriando-se dele como inspiração para criar novos percursos educativos a trilhar com seus alunos.” | XX/XXI Arte Brasileira – Carlos Prado e Tuca Vieira (2014) / Caderno para o professor | Sugestão/ Recomendação para o professor | “A cada resposta, incentive à referência à imagem da obra da qual partiu a leitura, reconduzindo o olhar de todos ao objeto de análise.” | XX/XXI Arte Brasileira – Carlos Prado e Tuca Vieira (2014) / Caderno para o professor |
| Autonomia do professor | “Não é preciso desenvolver todas as propostas, você pode escolher uma ou duas que pareçam mais interessantes para o trabalho com os alunos. Além disso, elas podem ser modificadas ou mesmo totalmente transformadas.” | XX/XXI Arte Brasileira – Carlos Prado e Tuca Vieira (2014) / Reprodução da obra “Batuque” de Carlos Prado e proposta educativa | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Para que cada aluno desenvolva sua partitura visual sobre o som e o silêncio sugerimos o uso de suportes em formato A3 ou maiores, e tinta guache ou nanquim.” | XX/XXI Arte Brasileira – Carlos Prado e Tuca Vieira (2014) / Reprodução da obra “Batuque” de Carlos Prado e proposta educativa |

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| Autonomia do professor/ir além do material | Dica: criar parcerias com professores de outras disciplinas | XX/XXI Arte Brasileira – Carlos Prado e Tuca Vieira (2014) / Reprodução da obra “Paraisópolis” de Tuca Vieira e proposta educativa | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Para dar início à atividade proposta converse um pouco com os participantes e peça que cada um conte como é seu trajeto de casa até a escola, descrevendo coisas que estão nesse caminho e das quais se lembrem.” | XX/XXI Arte Brasileira – Carlos Prado e Tuca Vieira (2014) / Reprodução da obra “Paraisópolis” de Tuca Vieira e proposta educativa |
| Autonomia do professor | “As informações aqui disponíveis, bem como as atividades propostas, são pontos de partida para organização de seu processo de pesquisa e planejamento de encontros, de aulas acessíveis em toda a sua potência de construção de novas formas de ver a arte e de ler o mundo.” | XX Arte Brasileira – LEONILSON Truth, Fiction / Caderno para o professor | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Uma sugestão, importante também, é evitar ler os créditos das obras (título, tamanho e técnica) antes de proceder à leitura com os alunos, pois expor prematuramente esses dados pode inibir sua investigação.” | XX Arte Brasileira – LEONILSON Truth, Fiction / Caderno para o professor |
| Autonomia do professor/ | Dica: o uso da Internet e da biblioteca como dispositivos de | XX Arte Brasileira – LEONILSON Truth, Fiction / Reprodução da | Sugestão/ Recomendação para o professor | “A cada participação dos alunos é importante retornar à obra, de maneira a perceber se a | XX Arte Brasileira – LEONILSON Truth, Fiction / Reprodução da |

| | | | | | |
|-------------------------|---|--|---|--|--|
| ir além do material | busca para complementação da proposta poética | obra “El puerto [O porto]” de Leonilson e proposta educativa | | contribuição se justifica pelo que a imagem apresenta.” | obra “El puerto [O porto]” de Leonilson e proposta educativa |
| Autonomia do professor | “Partilhamos aqui um dos vários caminhos possíveis para leitura e interpretação de imagem. Fique à vontade para propor outros, que você considere pertinentes.” | XX Arte Brasileira – LEONILSON Truth, Fiction / Reprodução da obra “Todos os rios” de Leonilson e proposta educativa | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Crie um ambiente confortável com seus alunos e envolva-os para que exponham suas percepções e opiniões com liberdade.” | XX Arte Brasileira – LEONILSON Truth, Fiction / Reprodução da obra “Todos os rios” de Leonilson e proposta educativa |
| Autonomia do professor | “As estratégias de mediação propostas são inter-relacionadas e não precisam acontecer necessariamente na ordem apresentada no texto.” | XXI Arte Brasileira – Nuno Ramos (2016) / Caderno para o professor | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Professor, a sua ação como mediador é fundamental para que o jogo aconteça. Sempre que algum grupo não aceitar uma resposta, auxilie na construção de perguntas para esclarecê-la.” | XXI Arte Brasileira – Nuno Ramos (2016) / Caderno para o professor |
| Autonomia do professor/ | “Oriente esse percurso acrescentando, quando considerar pertinente, as informações | XXI Arte Brasileira – Nuno Ramos (2016) / Reprodução da obra | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Se houver possibilidade, imprima as fotografias para apresentar para a turma. Peça aos alunos que | XXI Arte Brasileira – Nuno Ramos (2016) / Reprodução da obra |

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|--|
| ir além do material | contidas neste material e outras que possam surgir de sua própria pesquisa, ampliando gradualmente a complexidade de relações e reflexões na abordagem da obra.” | “Craca” de Nuno Ramos e proposta educativa | | selecionem até três imagens das que fotografaram. Se não tiver como imprimir, é possível mostrá-las numa projeção na tela de um computador ou mesmo diretamente nas telas das câmeras ou celulares.” | “Craca” de Nuno Ramos e proposta educativa |
| Autonomia do professor/ir além do material | Dica: comparação de outras obras do artista e indicação de site para busca das mesmas. | XXI Arte Brasileira – Nuno Ramos (2016) / Reprodução da obra “Sem título” de Nuno Ramos e proposta educativa | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Você pode começar com as seguintes questões: Se você fosse descrever a imagem para alguém que não a viu, o que diria?” | XXI Arte Brasileira – Nuno Ramos (2016) / Reprodução da obra “Sem título” de Nuno Ramos e proposta educativa |
| Autonomia do professor/ir além do material | “A partir das experiências com este material, incentivamos o docente a pesquisar outros artistas que trabalham com questões, temas, técnicas ou época semelhantes às das obras selecionadas, procurando | XIX Paisagem nas Américas: pinturas da Terra do Fogo Ártico – Johann Moritz Rugendas e Henri Nicolas Vinet (2016) / | Sugestão/ Recomendação para o professor | “Uma estratégia para envolver os alunos neste processo é aproximá-los dos conteúdos a serem estudados, mostrar as duas imagens e levantar questões que podem ser observadas nas | XIX Paisagem nas Américas: pinturas da Terra do Fogo Ártico – Johann Moritz Rugendas e Henri Nicolas Vinet (2016) / Caderno para o professor |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | estabelecer relações com as imagens aqui estudadas como inspiração para criar novos percursos educativos.” | Caderno para o professor | | imagens, mas, também, questões que serão interpretadas.” | |
| Autonomia do professor/ir além do material | “Ao preparar a aula na qual trabalhará esta imagem, leia o folheto deste material de apoio e amplie sua pesquisa considerando seus objetivos curriculares, sua prática em sala de aula de acordo com os recursos disponíveis na escola e as características de seus alunos.” | XIX Paisagem nas Américas: pinturas da Terra do Fogo Ártico – Johann Moritz Rugendas e Henri Nicolas Vinet (2016) / Reprodução da obra “Floresta virgem perto de Mangaratiba” de Johann Moritz Rugendas e proposta educativa | Sugestão/Recomendação para o professor | “Separe a sala em grupos. O professor pode sortear as músicas listadas abaixo e outras que julgar interessantes entre os diversos grupos.” | XIX Paisagem nas Américas: pinturas da Terra do Fogo Ártico – Johann Moritz Rugendas e Henri Nicolas Vinet (2016) / Reprodução da obra “Floresta virgem perto de Mangaratiba” de Johann Moritz Rugendas e proposta educativa |
| Autonomia do professor | “Aqui apresentamos algumas possibilidades de leituras da obra e de propostas poéticas para | XIX Paisagem nas Américas: pinturas da Terra do Fogo Ártico – | Sugestão/Recomendação para o professor | “Apresente todos os desenhos e pinturas nas paredes da sala. Posteriormente estimule-os a | XIX Paisagem nas Américas: pinturas da Terra do Fogo Ártico – |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| | estimular a pesquisa e a autonomia do docente e do aluno frente à imagem e ao tema.” | Johann Moritz Rugendas e Henri Nicolas Vinet (2016) / Reprodução da obra “Cena na floresta da Tijuca” de Henri Nicolas Vinet e proposta educativa | | buscar imagens de paisagens do a país escolhido na internet. Imprima-as e compare-as com as feitas de imaginação baseadas apenas nos dados coletados.” | Johann Moritz Rugendas e Henri Nicolas Vinet (2016) / Reprodução da obra “Cena na floresta da Tijuca” de Henri Nicolas Vinet e proposta educativa |
|--|--|---|--|--|---|

APÊNDICE L – CATEGORIZAÇÃO DOS MATERIAIS: “AS OBRAS DE ARTE EM JOGO...UM MANUAL PARA OS CURIOSOS DESCOBRIREM A PINACOTECA” E “MINIALMANAQUE DE VIAGEM NO TEMPO PARA SUPEREXPLORADORES: UMA AVENTURA PELA PINACOTECA”

| Quadro 22: As obras de arte em jogo...um manual para os curiosos descobrirem a Pinacoteca | |
|--|---|
| Categoria | Trecho/Citação |
| O material específico para crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Material colorido e ilustrado |
| O Museu/acervo como jogo (ludicidade) | <ul style="list-style-type: none"> • “Vamos juntos nos transformar em detetives! Seguir pistas, descobrir segredos e mistérios num jogo de investigação na Pinacoteca!” • “A Pinacoteca e o prédio: o que é? Onde fica? Desde quando? Para que serve?” • Mapas da Pinacoteca = plantas da Pinacoteca • “Se as ‘estranhas pegadas na parede’ tivessem sido feitas por uma escultura...Qual seria a escultura suspeita?” • “Essas pegadas ou rastros ainda são um mistério para você? Na realidade elas são uma obra de arte que foi feita no ano de 2005 e o nome dela é Irruption. Diferente, né? Irruption é uma palavra inglesa e também francesa, que na nossa língua significa ‘irrupção’.” • “Para descobrir a pintura que está em jogo agora, use a sua imaginação” • A Arte em jogo – a busca por obras de arte • A Arte em jogo –leitura de obras de arte |
| O olhar atento/criterioso das crianças | <ul style="list-style-type: none"> • “Para ser um bom detetive tem que ter concentração e olhos em ação” • “Olhe com olhos de detetive” |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • “Investigue com seus olhos atentos” • “Olhe para todos os lados” • “Brinque com os olhos na sua janelinha, desfrutando as pinturas com essa ferramenta” |
| O jogo/brincadeira para o aprendizado de conceitos/conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • A Pinacoteca e o prédio – conceito de coleção • A Pinacoteca e o prédio – o estudo sobre o prédio • Fichas coloridas = fichas informativas que complementam os conteúdos trabalhados no jogo • A Pinacoteca e o prédio – a comparação entre o prédio da Pinacoteca e os outros prédios – a comparação entre São Paulo nos anos 1900 e nos anos 2000 • Álbum de fotografias antigas = fotografias da Pinacoteca e entorno em diferentes momentos históricos • A Pinacoteca e o prédio – a questão da localização e do localizar-se • “Esta sala está cercada por oito paredes e recebe o nome de Octógono. O começo da palavra vem do grego okto que significa oito!” • “Você é um dos suspeitos? Qual o tamanho do seu pé? Compare com a “Pegada” no manual, na pág. 12. Aproveite, use a régua da Equipoteca e veja o tamanho do seu pé” • A Arte em jogo – o conceito de rastros |
| A continuidade das atividades fora do âmbito do Museu | <ul style="list-style-type: none"> • “Em casa” = atividades para as crianças realizarem em casa • Jogos para brincar e investigar = outros jogos contidos neste jogo |

| | |
|------------------------------|--|
| O incentivo à volta ao Museu | <ul style="list-style-type: none"> • “Até breve, detetive, e parabéns! Sempre que voltar à Pinacoteca você pode trazer este manual e descobrir um pouco mais sobre a Pinacoteca e as obras de arte que estão em jogo” |
|------------------------------|--|

| Quadro 23: Minialmanaque de viagem no tempo para superexploradores: uma aventura pela Pinacoteca | |
|---|--|
| Categoria | Trecho/Citação |
| O material específico para crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Material colorido e ilustrado |
| O Museu/acervo apresentados de forma lúdica | <ul style="list-style-type: none"> • “Olá! Você tem o espírito aventureiro? Alma de viajante? Gostaria de se transformar num superexplorador e conhecer outras épocas? Então este Minialmanaque é pra você!” • Uma viagem no tempo – “Eureka! A melhor opção para quem topa enfrentar uma aventura como essa é viajar pela arte! Sim! Pois o que você está esperando para uma exploração à Pinacoteca? Arrume a mochila e comece a se preparar para uma desafiadora jornada ao século que tem início no ano de 1801.” • Reis e plebeus – “Quem diria, na Pinacoteca é possível ver príncipes, princesas e o rei que um dia governou o Brasil! E o melhor de tudo, também é possível encontrar gente do mundo inteiro nas salas da exposição.” • Reis e plebeus – observação/leitura de obras de Jean-Baptiste Debret • Reis e plebeus – jogo com obras de arte • Reis e plebeus – observação/leitura de obras de arte que retratam famílias • Como manda o figurino – observação/leitura da obra O importuno, de Almeida Júnior • Um cardápio bem recheado – observação/leitura de obras relacionadas à comida |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Um cardápio bem recheado – observação/leitura da obra Cozinha Caipira • Pintando o sete – observação/leitura da obra Crianças, de Karl Ernst Papf • Pintando o sete – observação/leitura da obra Fascinação, de Pedro Peres • Quem canta seus males espanta! – observação/leitura da obra Hora da Música, de Oscar Pereira da Silva • Quem canta seus males espanta! – “Ao visitar a exposição na Pinacoteca encontre outras obras nas quais as personagens estejam tocando algum instrumento. Será que você consegue achar mais obras do que os seus amigos?” • Olha o passarinho! – observação/leitura de obras do acervo do Pinacoteca |
| A continuidade das atividades fora do âmbito do Museu | <ul style="list-style-type: none"> • “Ao final do seu livreto você encontrará diversos passatempos para deixar esta viagem-exploratória ainda mais bacana e divertida!” • Balões indicando outras fontes para busca • Como manda o figurino – sugestão para atividade de busca e colagem sobre propagandas • Um cardápio bem recheado – receita de bolinho de chuva para as crianças reproduzirem com a ajuda de algum adulto • Pintando o sete – “Cole aqui uma imagem sua com outras crianças e compare com a pintura ao lado” • Pintando o sete – sugestão para as crianças perguntarem para seus avós do que eles brincavam e fazer uma lista comparando com as brincadeiras que elas mesmas brincam |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Quem canta seus males espanta! – jogo de caça-palavras |
| O aprendizado de conceitos/conteúdos de forma lúdica | <ul style="list-style-type: none"> • Balões com significados das palavras • Reis e plebeus – conceito de identidade • Reis e plebeus – conceito de nobreza e plebe • Reis e plebeus – história de D. João VI e sua vinda para o Brasil • Reis e plebeus – conceito de família • Como manda o figurino – as diferenças entre as vestimentas a partir do contexto histórico • Como manda o figurino – a relação entre riqueza e arte em determinado contexto histórico • Como manda o figurino – as diferenças entre as propagandas de acordo com o contexto histórico • Um cardápio bem recheado – conceito de natureza morta • Um cardápio bem recheado – como se cultivava/comprava/armazenava os alimentos em determinado contexto histórico • Pintando o sete – o viver a infância em diferentes contextos históricos • Pintando o sete – as diferentes vivências escolares de acordo com o contexto histórico • Olha o passarinho! – a relação entre obra de arte e fotografia • Curiosidades – invenções do século XIX |

| | |
|--|--|
| <p>O processo criativo das crianças</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reis e plebeus – sugestão para crianças desenharem um autorretrato • Reis e plebeus – sugestão para crianças desenharem suas famílias • Um cardápio bem recheado – “Faça uma montagem com as coisas que você mais gosta de comer e crie uma bela obra de arte! Depois de tudo organizado, como se fosse para ilustrar um cardápio, tire uma fotografia e crie um nome para sua natureza-morta!” • Pintando o sete – sugestão para as crianças contarem, em forma de poesia, uma memória • Pintando o sete – “Quais são suas matérias preferidas? Que disciplinas poderiam existir na escola dos seus sonhos? Aproveite e solte a imaginação!” • Pintando o sete – sugestão para as crianças escreverem uma poesia sobre seus brinquedos preferidos • Quem canta seus males espanta! – sugestão para a organização de um sarau • Olha o passarinho! – sugestão para as crianças desenharem o retrato de alguém que elas sentem saudades • Diário de bordo – sugestão para as crianças escreverem sobre a aventura na Pinacoteca |
| <p>O incentivo à ida/volta/divulgação do Museu</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Volte sempre – “Gostou da aventura? Então convide sua família e seus amigos para um delicioso passeio recheado de arte! E lembre-se, na Pinacoteca você pode se transportar para qualquer época, não só para o século XIX. Transforme-se num viajante de carteirinha e aprenda muito mais sobre nossa História.” |

ANEXO A – MODELO DE QUESTIONÁRIO 1**CONTATOS COM A ARTE**

Exposição: _____ Data: _____ Educadores: _____
Nome: _____ Cargo: _____
Formação: _____ E-mail: _____
Instituição: _____ () Infantil () Fundamental () Médio () Superior

1.Quais aspectos desse encontro você considerou significativo para a sua formação pessoal e profissional?

2.Quais atividades práticas e/ou reflexivas desenvolvidas mais envolveu você?

Em relação aos educadores, comente:

1.O que chamou mais a sua atenção em relação à postura dos educadores?

Em relação aos conteúdos abordados: _____

Em relação à prática pedagógica: _____

2.Demonstraram disponibilidade e envolvimento? _____

3.Demonstraram domínio sobre o assunto? _____

4.Você acha que os conteúdos abordados foram bem desenvolvidos? _____

5.Favoreceu a troca entre os participantes? _____

6.Souberam gerenciar bem o tempo? _____

7.Os objetivos previstos foram atingidos? _____

Comentários e sugestões:

ANEXO B – MODELO DE QUESTIONÁRIO 2**CONTATOS COM A ARTE**

Nome: _____ Cargo: _____

Formação: _____ E-mail: _____

Instituição: _____ () Infantil () Fundamental () Médio () Superior

1. Quais aspectos desse encontro você considerou significativo para a sua formação pessoal e profissional?

Em relação à convidada:

1. O que chamou mais sua atenção em relação à sua postura?

Em relação aos conteúdos abordados: _____

Em relação à prática pedagógica: _____

2. Demonstraram disponibilidade e envolvimento? _____

3. Demonstraram domínio sobre o assunto? _____

4. Você acha que os conteúdos abordados foram bem desenvolvidos? _____

Comentários e sugestões

ANEXO C – MODELO DE QUESTIONÁRIO 3**CONTATOS COM A ARTE**

Nome: _____ Cargo: _____

Formação: _____ E-mail: _____

Instituição: _____

() Estudante universitário

() Professor/educador Ciclo: _____

1. Quais aspectos desse encontro você considerou significativo para a sua formação pessoal e profissional?

2. Em relação à abordagem do professor, comente:

2.1 O que chamou mais a sua atenção em relação à sua postura?

Em relação aos conteúdos abordados: _____

Em relação à prática pedagógica: _____

2.2 Demonstrou disponibilidade e envolvimento? _____

2.3 Demonstrou domínio sobre o assunto? _____

2.4 Você acha que os conteúdos abordados foram bem desenvolvidos? _____

2.5 Soube gerenciar bem o tempo? _____

2.6 Os objetivos previstos foram atingidos? _____

Comentários e sugestões sobre o *Programa Contatos com a arte*:

**ANEXO D – FOLDERS DE DIVULGAÇÃO DO “PROGRAMA CONTATOS
COM A ARTE” – 2012**

mam
educativo

Relatório

Contatos com a arte

2012

EDUCATIVO
mam

Volta às aulas

Janeiro de 2012
Gratuito

MUSEU DE
ARTE MODERNA
mam
DE SÃO PAULO
WWW.MAM.CPG.BR



Programação especial para professores da rede pública e particular de ensino, com o objetivo de apresentar o cronograma de exposições de 2012 e desenvolver atividades de mediação e ateliê.

24 JAN 2012 (TER)

10h30: Visita à exposição *O retorno da Coleção Tamagni: até as estrelas por caminhos difíceis*, seguida de atividade de ateliê.

26 JAN 2012 (QUI)

10h30: programação especial para professores do Ensino Fundamental e Médio. Temas da arte contemporânea.

14h30: programação especial para professores da Educação Infantil. Visita ao Jardim de esculturas seguida de experimentações sensoriais.

27 JAN 2012 (SEX)

10h30: Palestra com Magnólia Costa: Arte moderna, contemporânea e outros mistérios.

Magnólia Costa é bacharel, mestre e doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo, especializada em Estética. Realizou parte de suas pesquisas na Université de Paris I (Panthéon-Sorbonne) e na Université de Paris IV (Paris-Sorbonne). É tradutora, crítica de arte e curadora independente. Leciona história da arte no MAM desde 2001, onde também atua como Relações Institucionais.



MUSEU DE
ARTE MODERNA
mam
DE SÃO PAULO

EDUCATIVO
mam

VISITAS PARA PROFESSORES

GRATUITO

Inscrições: educativo@mam.org.br | (11) 5085-1313



Com o objetivo de apresentar as novas exposições, com as abordagens e atividades preparadas pelos educadores do MAM, convidamos professores e educadores a participarem de nossa programação.

28 MAR (QUA)

16H :: Visita mediada + experiência poética

** Exclusiva para professores das Escolas Parceiras*

29 MAR (QUI)

09H30 :: Visita mediada + experiência poética

14H30 :: Visita mediada + experiência poética

16H :: Visita mediada para professores de Educação Infantil com narração de história

30 MAR (SEX)

09H30 :: Maratona de atividades de fotografia

16H :: Maratona de atividades de fotografia

31 MAR (SÁB)

10H30 :: Visita mediada + experiência poética

** Exclusiva para professores das Escolas Parceiras*

14H30 :: Visita mediada + experiência poética

16H :: Visita mediada + experiência poética

Grande Sala

Exposição **Wolfgang Tillmans**

Wolfgang Tillmans (1968), fotógrafo alemão, vive e trabalha em Londres e Berlim, desenvolvendo seu trabalho entre o mundo da moda e da arte. Sua pesquisa visual relaciona-se com o movimento na imagem fotográfica.

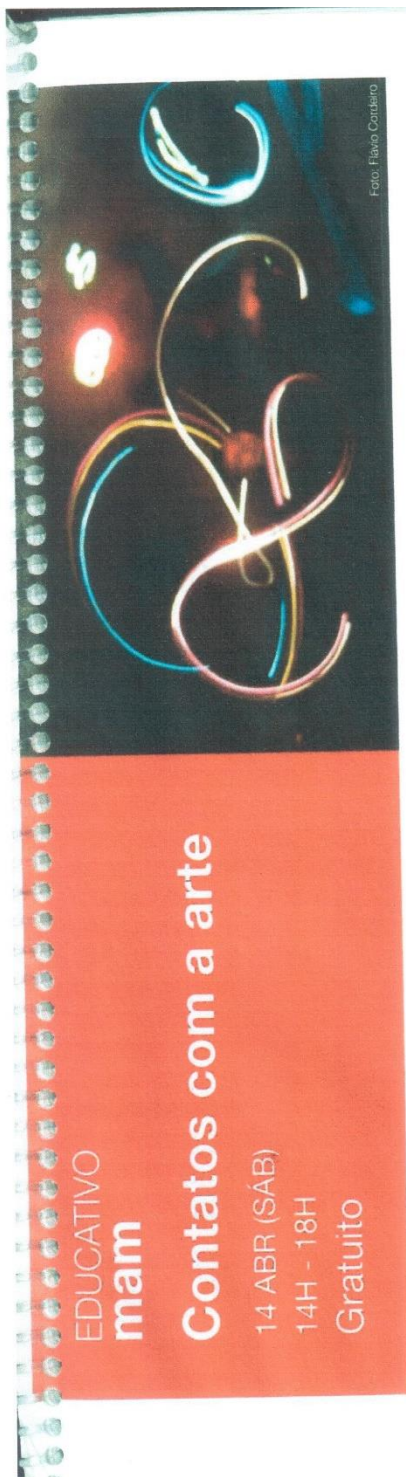
Sala Paulo Figueiredo

Exposição **German Lorca fotografias: acontece ou faz acontecer?**

Esta exposição apresenta a trajetória de German Lorca (1922), da década de 1940 até os dias de hoje. Lorca, Thomas Farkas, Geraldo de Barros e José Yalenti são considerados os responsáveis pelo desenvolvimento da fotografia moderna brasileira.



MUSEU DE
ARTE MODERNA
mam
DE SÃO PAULO



EDUCATIVO
mam

Contatos com a arte

14 ABR (SÁB)
14H - 18H
Gratuito

Foto: Flávio Cordalero

Programação para professores

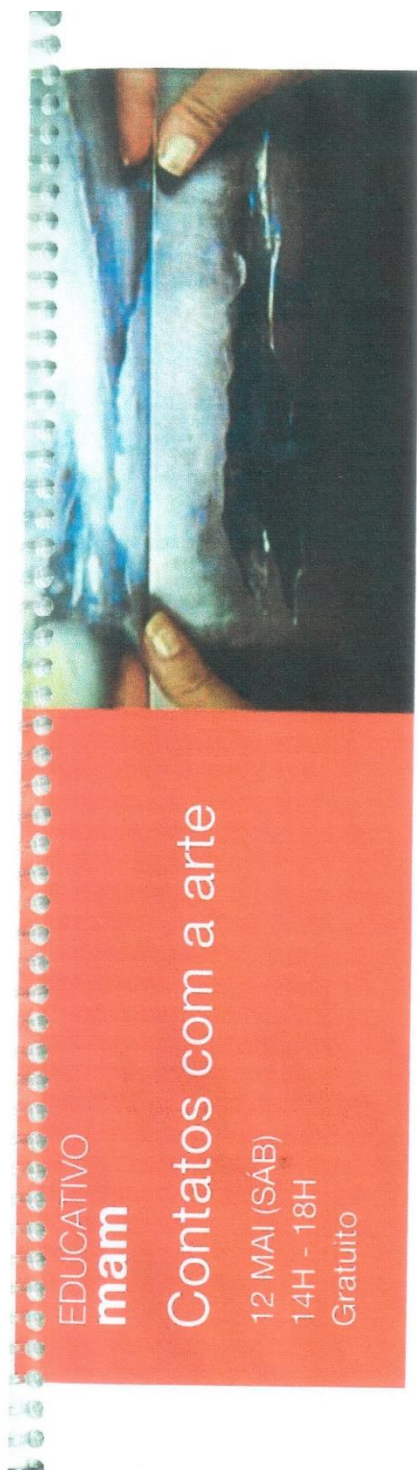
Fotografia para todos

Nesse encontro a fotógrafa Karina Bacci e a educadora Diana Tubenchlak apresentarão a história da fotografia como expressão artística e proporão uma reflexão sobre a obra de German Lorca, em exposição no MAM. Além de relatos sobre formas acessíveis e inclusivas de se trabalhar a fotografia para diversos públicos, a proposta integra também atividades práticas de construção de câmera escura e light painting.

Vagas limitadas.

Inscrições: ligue para (11) 5085-1313 ou escreva para educativo@mam.org.br

MUSEU DE
ARTE MODERNA
mam
DE SÃO PAULO
WWW.MAM.ORG.BR



Programação para professores O corpo da Imagem

Neste encontro, a artista Denise Gadelha e a educadora Diana Tubenchlak farão uma visita mediada à exposição Wolfgang Tillmans, incitando uma discussão sobre a consciência do corpo físico da imagem fotográfica e sua presença tridimensional na realidade.

Serão realizadas atividades que explorarão a materialidade da fotografia através de projeções em diversos suportes experimentais.

Vagas limitadas

Inscrições: educativo@mam.org.br

VISITAS MEDIADAS PARA PROFESSORES E EDUCADORES GRATUITO

Com o objetivo de apresentar as novas exposições, junto às abordagens e atividades preparadas pelos educadores do **mam**, convidamos professores e educadores a participarem de nossa programação.

15 JUN (SEX)

16-18H

Visita mediada + experiência poética.
Atividades de gravura e impressão.

16 JUN (SÁB)

10-12H *(Exclusiva para professores das escolas parceiras)*

Visita mediada + experiência poética.
Atividades de gravura e impressão.

14-16H

Visita mediada + experiência poética
Atividades de gravura e impressão.

15-17H

Visita mediada para professores da Educação Infantil.



Oswaldo Goeldi, *Casa Vermelha, s.d.*

Oswaldo Goeldi: sombria luz
Grande Sala

A mostra, com curadoria de Paulo Venancio Filho, faz uma retrospectiva da obra de Oswaldo Goeldi, apresentando seus desenhos e gravuras produzidas entre 1920 e 1961. Seus trabalhos são marcados pela entrada da cor, rompendo com a predominância do preto na xilogravura.

O ateliê de Oswaldo Goeldi
Sala Paulo Figueiredo

A reconstituição do ateliê de Oswaldo Goeldi é apresentada com fotografias, documentos, cartas e objetos do artista. A exposição terá curadoria de Lani Goeldi e parceria com o Educativo MAM, que desenvolverá diversas atividades de gravura com os visitantes.

EDUCATIVO
mam

inscrições
educativo@mam.org.br
(11) 5085-1313

   /MAMOFICIAL GOOGLEARTPROJECT

contatos com a arte

Programação **gratuita** para

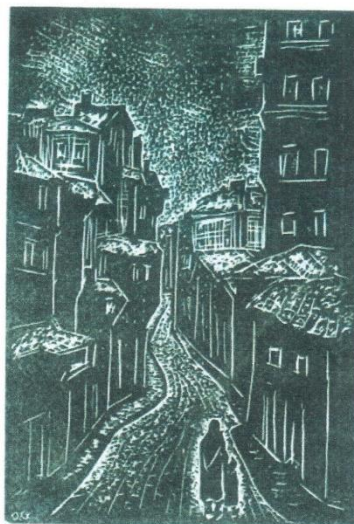
professores e educadores

que promove sua formação cultural,

fomentando seu papel de espectador e

multiplicador das diferentes expressões

artísticas exibidas no **mam**



"Era a história de uma mulher reduzida ao desespero, ainda com a filha, que continuava a ser para ela uma criança; a pedir esmolas pelas ruas frias e sujas de Petersburgo..."

23 JUN (SÁB)

14 - 18H

A Xilogravura e o Livro Ilustrado

O artista, autor e ilustrador **Fernando Vilela** apresentará um passeio pela xilogravura brasileira, com ênfase nas obras de

Oswaldo Goeldi expostas no **mam**. Após compartilhar o processo de criação dos seus livros infanto-juvenis ilustrados, Vilela irá propor uma atividade relacionando a gravura à colagem. O encontro será mediado pela educadora **Diana Tubenchlak**.

legenda
Xilogravura de
Oswaldo Goeldi
para a coleção
Histórias e
Contos de
Oswaldo Goeldi

Três histórias
Oswaldo Goeldi
contos de p. 1-3
Lendas das
Américas
Oswaldo Goeldi
Três histórias
Oswaldo Goeldi
contos de p. 1-3
Lendas das
Américas

EDUCATIVO
mam

vagas limitadas
informações e inscrições
educativo@mam.org.br
(11) 5085-1313

mam.org.br
facebook twitter youtube
[/mamoficial](https://www.facebook.com/mamoficial)
googleartproject

volta às aulas

Programação especial, gratuita
para professores e educadores com
 o objetivo de apresentar as exposições
 do segundo semestre de 2012
 e desenvolver atividades de ateliê
 e mediação.



Oswaldo Goeldi, Chuva, c. 1967

28 JUL (SÁB)

10 - 12H

Maratona de atividades de gravura e impressão na
 exposição **O ateliê de Oswaldo Goeldi**.

31 JUL (TER)

10 - 12H

Visita mediada à exposição **Oswaldo Goeldi**:
sombria luz + experiência poética.

14 - 16H

Maratona de atividades de gravura e impressão na
 exposição **O ateliê de Oswaldo Goeldi**.

01 AGO (QUA)

10 - 12H

Visita mediada à exposição **Oswaldo Goeldi**:
sombria luz + experiência poética.

14 - 16H

Visita sensorial ao Jardim de Esculturas.

02 AGO (QUI)

09H30 - 11H30

Maratona de atividades de gravura e impressão na
 exposição **O ateliê de Oswaldo Goeldi**.

16 - 18H

Visita mediada à exposição **Oswaldo Goeldi**:
sombria luz + experiência poética.

03 AGO (SEX)

16 - 18H

Visita mediada à exposição **Oswaldo Goeldi**:
sombria luz + experiência poética para professores
 da Educação Infantil.

04 AGO (SÁB)

14 - 18H

Contatos com a arte

Encontro com a artista Leya Mira Brander
 A gravura na arte contemporânea.

EDUCATIVO
mam

vagas limitadas
 informações e inscrições
educativo@mam.org.br
 (11) 5085-1313

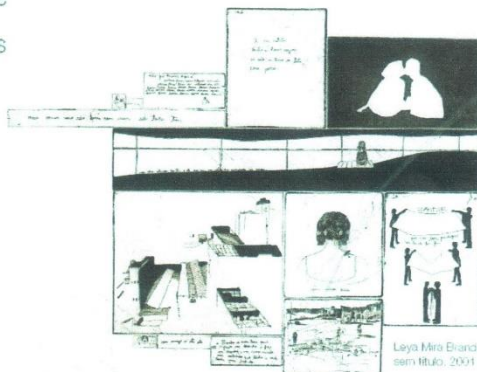
mam.org.br
 facebook twitter youtube
 /mamoficial
 googleartproject

contatos com a arte

Programação **gratuita** para

professores e educadores

que promove sua formação cultural,
fomentando seu papel de espectador e
multiplicador das diferentes expressões
artísticas exibidas no **mam**



Leya Mira Brander
sem título, 2001

04 AGO (SÁB)

14 - 18H

Encontro com a artista Leya Mira Brander

A artista **Leya Mira Brander** apresentará sua produção artística,
compartilhando seu processo de criação em gravura e sua
experiência como professora do Programa Igual Diferente.

Após visita à exposição **Oswaldo Goeldi: sombria luz**,
os participantes serão convidados a produzir livros-objetos,
dialogando a gravura com a tridimensionalidade.

EDUCATIVO
mam

vagas limitadas
informações e inscrições
educativo@mam.org.br
(11) 5085-1313

mam.org.br
facebook twitter youtube
[/mamoficial](https://www.facebook.com/mamoficial)
googleartproject



Operação Papel

O Ministério da Cultura e o Museu de Arte Moderna de São Paulo apresentam

contatos com a arte

**Programação gratuita para
professores e educadores**

que promove sua formação cultural,
fomentando seu papel de espectador e
multiplicador das diferentes expressões
artísticas exibidas no **mam**.



Canto Livro
Música, Poesia,
Literatura e Língua de Sinais

15 e 22 SET (SÁB)

14 - 18H

Oficina Canto Livro

Arte, literatura e poesia

O projeto Canto Livro, formado pelo poeta e compositor Jean Garfunkel e pela cantora e contadora de histórias Joana Garfunkel, conduzirá professores e educadores por um percurso pela música, literatura e poesia, a partir da idealização de um roteiro até a sua apresentação lítero-musical.

A oficina Canto Livro desenvolve novas estratégias de incentivo à leitura, fazendo dela uma experiência viva e emocionante.

29 SET (SÁB)

14 - 18H

Oficina Canto Livro

Arte, literatura, poesia e libras (língua brasileira de sinais)

Com a professora e intérprete Amarilis Reto, essa oficina do projeto Canto Livro irá propor a apresentação de textos poéticos em suas múltiplas possibilidades. Nesse encontro, professores e educadores irão relacionar a música, literatura, poesia com a língua brasileira de sinais.

MAM São Paulo
Parque Ibirapuera, portão 3.
educativo@mam.org.br
Tel.: (11) 5085-1313

vagas limitadas
informações e inscrições
educativo@mam.org.br
(11) 5085-1313

mam.org.br
facebook twitter youtube
/mamoficial
googleartproject

APOIO



Ibermuseus
Ibermuseos

REALIZAÇÃO

MUSEU DE
ARTE MODERNA
mam
DE SÃO PAULO

Ministério da
Cultura



O Ministério da Cultura e o Museu de Arte Moderna de São Paulo convidam

contatos com a arte

Programação gratuita para
professores, educadores e
estudantes universitários

06 OUT (SÁB)

14 - 18H

Adriana Varejão e a
pintura contemporânea



O professor de história da arte, curador e artista **Pedro França** apresentará a obra da artista

Adriana Varejão, por ocasião de sua exposição no MAM, a partir das seguintes questões:

- o contexto no qual sua obra aparece: a arte brasileira dos anos 80 e as novas formulações sobre as possibilidades da pintura no Brasil e no mundo;
- suas decisões formais e processuais: as carnes, o azulejo, as imagens apropriadas, o rompimento com a estrutura física do plano e sua dimensão teatral;
- as relações que sua obra propõe entre a pintura e a nossa história: escravidão, antropofagia e o olhar estrangeiro.

Após a aula com exposição de imagens e leitura de trechos de entrevistas da artista, os participantes visitarão a exposição **Adriana Varejão – Histórias às margens**.

MAM São Paulo
Parque Ibirapuera, portão 3
educativo@mam.org.br
Tel.: (11) 5085-1313

vagas limitadas
informações e inscrições
educativo@mam.org.br
(11) 5085-1313

mam.org.br
facebook twitter youtube
/mamoficial
googleartproject

Realização



MUSEU DE
ARTE MODERNA
mam
DE SÃO PAULO

Ministério da
Cultura



O Ministério da Cultura e o Museu de Arte Moderna de São Paulo convidam

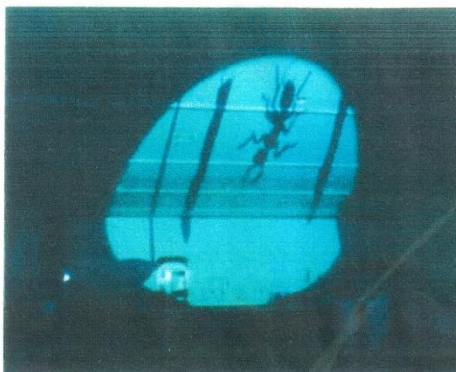
contatos com a arte

Programação **gratuita** para
professores e educadores

27 OUT (SÁB)

14 - 18H

Para comer com os olhos



Por ocasião da exposição *Encontros de arte e gastronomia*, a educadora e escritora de livros de arte infanto-juvenis Renata Sant'Anna irá propor uma discussão sobre a diversidade de soluções e conceitos apresentados em trabalhos de artistas de diferentes épocas, utilizando os alimentos como modelo ou como material para a produção de seus trabalhos em diferentes linguagens: pintura, fotografia, escultura, vídeo, entre outras.

Como proposta de ateliê, os participantes serão convidados a construir uma imagem fotográfica a partir de composição com alimentos.

MAM São Paulo
Parque Ibirapuera, portão 3.
educativo@mam.org.br
Tel.: (11) 5085-1313

vagas limitadas
informações e inscrições
educativo@mam.org.br
(11) 5085-1313

mam.org.br
facebook twitter youtube
/mamoficial
googleartproject

Realização



MUSEU DE
ARTE MODERNA
mam
DE SÃO PAULO

Ministério da
Cultura



**ANEXO E – FOLDERS DE DIVULGAÇÃO DO “PROGRAMA CONTATOS
COM A ARTE” – 2013**

mam
educativo

**Relatório
Contatos com a arte**

2013

volta às aulas

**Programação especial, gratuita
para professores e educadores**

A exposição *Circuitos Cruzados* apresentará o encontro de obras dos acervos de dois importantes museus do cenário artístico contemporâneo: o MAM e o do Centre Georges Pompidou - Museu Nacional de Arte Moderna de Paris



Cildo Meireles, *Immenza*, 1982

26 JAN (SÁB)

10H30

Visita mediada à exposição *Circuitos Cruzados*.

29 JAN (TER)

10H30

Visita ao Jardim de Esculturas + experimentações sensoriais.

16H

Visita mediada à exposição *Circuitos Cruzados* + experiência poética.

30 JAN (QUA)

14H30

Visita mediada à exposição *Circuitos Cruzados* + experiência poética para professores da Educação Infantil.

16H

Visita mediada à exposição *Circuitos Cruzados*.

31 JAN (QUI)

14H30

Visita mediada à exposição *Circuitos Cruzados* + experiência poética.

EDUCATIVO
mam

vagas limitadas
informações e inscrições
educativo@mam.org.br
(11) 5085-1313

mam.org.br
facebook twitter youtube
/mamoficial
googleartproject

O Ministério da Cultura e o Museu de Arte de São Paulo convidam



Contatos com a arte

Contatos Imediatos 02.03 (sábado) 14 - 18h Gratuito

O encontro *Contatos Imediatos* acontecerá em um estúdio de vídeo criado exclusivamente para a exposição *Circuitos cruzados: o centro Pompidou encontra o MAM*. O participante terá a oportunidade de aproximar-se do universo da videoarte, um gênero que tem despertado a atenção do público e dos artistas. A atividade integrará visitas dialogadas e experiências mobilizadoras que resultarão em exercícios práticos.

Artista convidado: **Raimo Benedetti** Educadora: **Tereza Grimaldi**

Vagas Limitadas

Inscrições e informações: 11-5085-1313 educativo@mam.org.br

O MAM fica no
Parque Ibirapuera

Parque Ibirapuera, portão 3
+55 11 3085 1300
Ter - dom, 10h - 18h
Bilheteria até 17h30

Realizado



mam

Ministério da
Cultura



Visitas para professores e educadores

Para apresentar as novas exposições, as atividades e abordagens preparadas pelos educadores do MAM, convidamos professores e educadores a participarem de nossa programação.

17 abr (qua)

16h Visita mediada as exposições + experiência poética

18 abr (qui)

10h30 Visita mediada as exposições + experiência poética

14h30 Visita mediada as exposições + experiência poética

19 abr (sex)

14h30 Visita mediada as exposições para professores de

Educação Infantil com narração de história

16h Visita mediada ao Jardim de Esculturas

20 abr (sáb)

10h30 Visita mediada as exposições + experiência poética

14h30 Visita mediada as exposições + experiência poética

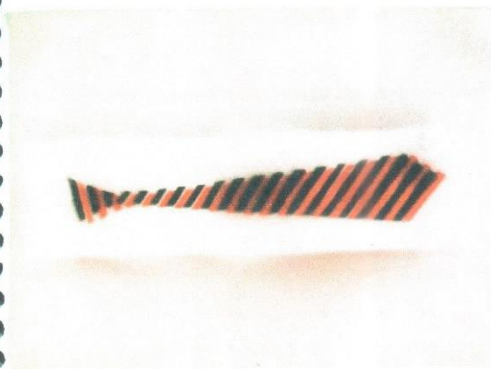
Gratuito. Inscrições: educativo@mam.org.br ou 11 5085 1313

Realização



mam
Museu de
Arte Moderna
de São Paulo

BRASIL
PAZ E BOM DIA



Exposições Alex Vallauri: São Paulo e Nova York como suporte

Curadoria: João Sponelli | Grande Sala

Reconhecido como o precursor do grafite no Brasil, Alex Vallauri (1949-1987) tem exposição individual retrospectiva que apresenta o seu percurso da gravura e fotografia ao grafite. Com curadoria de João Sponelli, a mostra explora cerca de 170 obras em técnicas e suportes variados.

Lady Warhol

Curadoria: Márcos | Sala Paulo Figueiredo

O grande artista pop Andy Warhol (1928-1987) e o personagem desta exposição, que vem do Brasil, numa série de fotografias dela vestida como mulher excêntrica, a multiplicação de identidade do indivíduo na sociedade em que vive.

Este trabalho é o resultado do ensaio feito pelo fotógrafo, documentarista e amigo de Warhol

Christopher Makos.



O grafitti e o espaço urbano **04.05 (sáb) 14 - 18h** Gratuito

O encontro integrará uma visita mediada à exposição *Alex Vallauri: São Paulo e Nova York como suporte*, seguida de um passeio ao beco do grafitti na Vila Madalena. O roteiro será conduzido por Baixo Ribeiro, curador e fundador do Instituto Choque Cultural, que abordará a relação entre o espaço urbano e os artistas que trabalham com o grafitti nos dias de hoje.
Mediação: Mirela Estelles.

Vagas limitadas. Inscrições 11 5085 1313 ou educativo@mam.org.br

O MAM fica no
Parque Ibirapuera

Parque Ibirapuera, portão 3
-55 11 3085 1300
Ter - dom. 10h - 18h
Bilhetaria até 17h30



mam

Museu de Arte Moderna



O Ministério da Cultura e o Museu de Arte Moderna de São Paulo convidam



Contatos com a arte

Programação gratuita para professores e educadores que promove sua formação cultural, fomentando seu papel de espectador e multiplicador das diferentes expressões artísticas exibidas no MAM.

Encontro com o artista Fabricio Lopez

08.06 (sáb) 14 - 18h Gratuito

O artista Fabricio Lopez apresentará sua produção artística, compartilhando seu processo de criação em xilogravura de grande formato, relacionada ao espaço urbano. Os participantes serão convidados a produzir uma intervenção a partir de gravuras, dialogando com a exposição *Alex Vallauri: São Paulo e Nova York como suporte*.

O MAM fica no
parque Ibirapuera,
portão 3
Ter - dom, 10h - 18h
Bilheteria até 17h30

Vagas limitadas
Informações
e inscrições
+ 11 5085 1313
educativo@mam.org.br

Realização



mam

Ministério da
Cultura



Ministério da Cultura e Museu de Arte Moderna de São Paulo apresentam

volta às aulas

jul 2013

27 jul (sáb) 10h - 12h

Visita mediada à exposição
Maria Martins: metamorfoses +
experiência poética

30 jul (ter) 10h - 12h

Maratona de atividades de
escultura

14h - 16h

Visita mediada às exposições
Maria Martins: metamorfoses e
Mitologias por procuração

31 jul (qua) 10h - 12h

Visita mediada à exposição
Maria Martins: metamorfoses +
experiência poética

Programação especial, para professores e educadores, com o objetivo de apresentar as exposições do segundo semestre de 2013 e desenvolver atividades de mediação e experiências poéticas.

01 ago (qui) 09h30 às 11h30

Visita mediada às exposições *Maria Martins: metamorfoses* e *Mitologias por procuração*

16h às 18h

Visita mediada ao Jardim de Esculturas e à exposição *Maria Martins: metamorfoses* + experiência poética para professores da Educação Infantil

02 ago (sex) 16h às 18h

Maratona de atividades de
escultura

informações e inscrições:

educativo@mam.org.br | 5085-1313

Exposição *Maria Martins: metamorfoses* Curadora: Vanessa Slogoski
Maria Martins (1894-1973), uma das principais artistas brasileiras do século XX, é reconhecida internacionalmente pela força de sua produção escultórica e sua participação junto aos artistas surrealistas, em Nova York, a década de 1940. Sua escultura dinâmico, expressividade condizente com a força dos mitos e lendas, em formas orgânicas e abstratas.
O MAM apresenta uma revisão da produção da artista, que também trabalhou como cineasta, poeta e escritora e teve papel fundamental na institucionalização da arte moderna no Brasil.

Exposição *Mitologias por procuração* Curadora: Kiki Mitsunori
Esta exposição reúne mais de cinquenta obras produzidas ao longo da MAM, que foram selecionadas pelas 22 artistas participantes e pela curadora. Este projeto faz parte da exposição *Mitologias*, realizada em dezembro de 2011 na Cité Internationale des Arts, em Paris, que incluiu obras deste mesmo grupo de artistas.

mam



Projeto mediado por professores de licenciatura em Artes do MAM
Secretaria da Cultura - Programa de Apoio Cultural 2013



Contatos com a arte

Programação gratuita para professores e educadores. O *Contatos com a Arte* fomenta a formação cultural dos participantes como espectadores e multiplicadores das diferentes expressões artísticas exibidas no MAM.

Escultura para além do olhar 24.08 (sáb) 14 - 18h Gratuito

Por ocasião da exposição *Maria Martins: metamorfoses*, o *Contatos com a arte* irá propor novas maneiras de se relacionar com a linguagem escultórica. O proponente convidado é o professor, escultor e ceramista Rogério Ratão, que compartilhará seu processo de criação tridimensional sem a visão, e sua experiência como professor do *Programa igual diferente*.

Vagas Limitadas

Inscrições e informações: 11-5085-1313 educativo@mam.org.br

O MAM fica no
Parque Ibirapuera, portão 3
+55 11 3085 1300
Ter - dom, 10h - 18h
Bilheteria até 17h30



Realização

mam

Apoio

ProAc
PROGRAMA DE AÇÃO CULTURAL
DO ESTADO DE SÃO PAULO

Projeto realizado com o apoio do Governo do Estado de São Paulo,
Secretaria de Cultura - Programa de Ação Cultural 2011

GOVERNO DO ESTADO
SÃO PAULO
Secretaria de Cultura

Ministério da
Cultura

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA



Ministério da Cultura e Museu de Arte Moderna de São Paulo convidam

Contatos com a arte

Programação gratuita para professores, educadores e estudantes universitários.

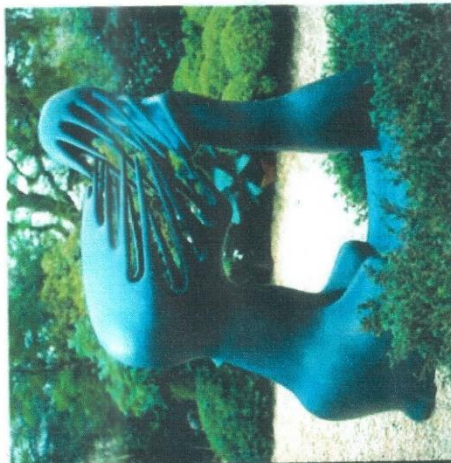
O Contatos com a arte fomenta a formação cultural dos participantes como espectadores e multiplicadores das diferentes expressões artísticas exibidas no MAM.

Encontro com a curadora Veronica Stigger
14 set (sáb), 13h30 - 15h30

A curadora da exposição *Maria Martins*:

metamorfoses, Veronica Stigger apresentará a trajetória artística da artista a partir de sua produção escultórica e literária, além de seu interesse pela Amazônia - diálogo com a modernidade brasileira, e a natureza como modelo para suas metamorfoses.

Atividade gratuita. Vagas limitadas.



O MAM fica no parque Ibirapuera, portão 3.

Inscrições educativo@mam.org.br ou +55 11 5085-1313.

Apoio



Realização



Ministério da
Cultura



Ministério da Cultura e Museu de Arte Moderna de São Paulo - convidam



contatos com a arte

ENCONTRO COM O ARTISTA VITOR CESAR

26 OUT 14h-18h

O artista Vitor Cesar apresentará a sua produção artística, a partir da obra *Relevo e aderência*, presente no 33º Panorama da Arte Brasileira – **P33: Formas únicas da continuidade no espaço.**

Os participantes serão convidados a refletir e discutir coletivamente sobre temáticas relacionadas ao percurso do artista no contexto da arte contemporânea, como a dimensão política, a relação com o cotidiano e sua institucionalização.

Vagas limitadas. Inscrições 5085-1313 ou educativo@mam.org.br

Apoio



Realização



O MAM fica no
parque Ibirapuera, portão 3
+55 11 3085-1300
Ter - dom, 10h - 18h
Bilheteria até 17h30

E na internet também.
:: mam.org.br
: [redes sociais/mamoficial](#)
:: [google art project](#)



Ministério da Cultura, Secretaria de Cultura e Museu de Arte Moderna de São Paulo convidam

Semana da Cultura Tradicional da Infância

A cultura tradicional da infância é tema central da programação da semana de 05 a 10 de novembro. Participe do **Família MAM** e do **Contatos com arte** e experimente esta abordagem educativa.



05 nov (ter), 14h30 - 17h30
Encontro com Lydia Hortélio

Para professores, pais, avós e educadores

A importância do brincar na formação da criança e sua relação com a natureza.

Inscrição: educativo@mam.org.br



09 nov (sáb), 14h30 - 17h30
Contatos com a arte com Lucilene Silva:
O brinquedo palavra na cultura da criança

Para professores e educadores

Brincando, aborda-se a poética e criatividade das crianças na construção de verdadeiros brinquedos com as palavras.

Inscrição: educativo@mam.org.br



10 nov (dom), 11h - 12h
Família MAM com Lucilene Silva

Para crianças e seus acompanhantes.

Brincadeiras tradicionais da infância: roda, corda, mão, bola, amarelinha e pega-pega no Jardim das Esculturas.

Distribuição de senhas com 30 min. de antecedência.

O MAM fica no
parque Ibirapuera, portão 3.
+55 11 5085-1300
www.mam.org.br

Atividades gratuitas.
Vagas limitadas.
Crianças a partir de 4 anos
com acompanhantes.



Patrocínio Família MAM



Apoio



Realização



**ANEXO F – FOLDERS DE DIVULGAÇÃO DO “PROGRAMA CONTATOS
COM A ARTE” – 2014**



Ministério da Cultura, Secretaria da Cultura e Museu de Arte Moderna de São Paulo convidam



Livro de Banco São Paulo: SP, 1998. Procuro-me, 140. Offset sobre papel KPM, 28,5 x 24,5 cm cada. Coleção MM, edição Miu Vilela.

contatos com a arte

VOLTA ÀS AULAS

Atividades de mediação e experiências poéticas que apresentam aos professores e educadores a programação do primeiro semestre de 2014.

| | |
|--------------|---|
| 29 jan (qua) | 10h30 visita mediada à exposição 140 caracteres + experiência poética |
| | 14h30 visita mediada + experiência poética para professores da Educação infantil |
| 30 jan (qui) | 14h30 visita mediada à exposição 140 caracteres + experiência poética |
| | 16h visita mediada à exposição 140 caracteres e ao Jardim de Esculturas |
| 31 jan (sex) | 10h30 visita mediada à exposição 140 caracteres + experiência poética |
| 01 fev (sab) | 10h30 visita mediada à exposição 140 caracteres + experiência poética |

Atividade gratuita
Informações e inscrições
educativo@mam.org.br
11 5085 1313

O MAM fica no
parque Ibirapuera, portão 3.
+55 11 5085-1300
Ter - dom, 10h - 18h
Bilheteria até 17h30

E na internet também.
:: mam.org.br
:: redes sociais/mamoficial
:: google art project

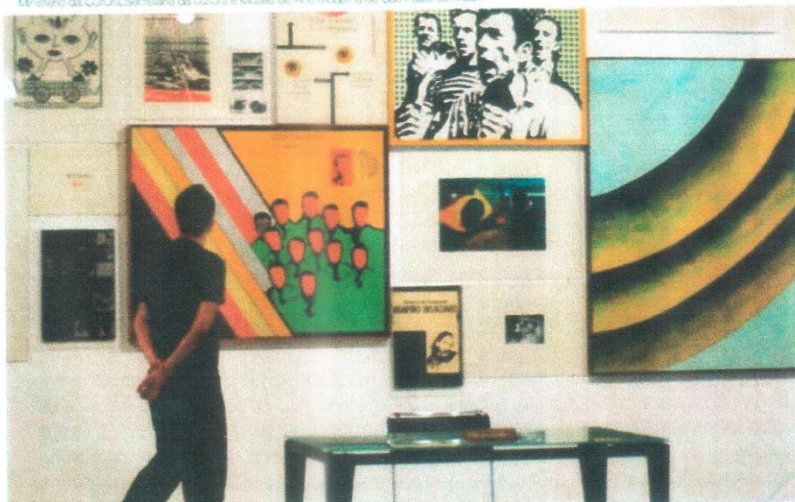
Apoio



Realização



Ministério da Cultura, Secretaria da cultura e Museu de Arte Moderna de São Paulo convidam



contatos com a arte

Programação gratuita para professores e educadores

15 mar (sáb) 14h – 18h Encontro com o curador Felipe Chaimovich

O encontro abordará a metodologia do Laboratório de Curadoria ministrado no MAM Educativo, ao longo de 2013, que teve como resultado a exposição 140 caracteres. Sem seleção prévia dos participantes, a turma do Laboratório foi heterogênea e composta por alunos sem familiaridade com a prática da curadoria. Apresentaremos o percurso que levou os alunos a conceberem uma mostra com obras da coleção do MAM, envolvendo-se com a prática do museu e realizando uma experiência concreta de curadoria.

Vagas limitadas

Inscrições: educativo@mam.org.br 11 5085 1313

**O MAM fica no
parque Ibirapuera, portão 3.
+55 11 5085-1300
Ter - dom, 10h - 18h
Bilheteria até 17h30**

E na internet também.
:: mam.org.br
:: [redes sociais/mamoficial](#)
:: [google art project](#)

Apoio



Realização

Ministério da Cultura | Secretaria da Cultura | Museu de Arte Moderna de São Paulo | conceito



contatos com a arte

Programação gratuita para professores e educadores

Para apresentar as novas exposições, atividades e abordagens preparadas pelos educadores do MAM, convidamos professores e educadores a participarem de nossa programação.

| | |
|--------------|--|
| 01 abr (ter) | 14h Visita mediada às exposições <i>Vontade construtiva na coleção Fadel</i> e <i>Poder provisório</i> |
| 02 abr (qua) | 10h Visita mediada + experiência poética na exposição <i>Vontade construtiva na coleção Fadel</i> |
| 02 abr (qua) | 15h Maratona de experiências poéticas: linguagem fotográfica |
| 03 abr (qui) | 9h Visita mediada + experiência poética na exposição <i>Poder provisório</i> |
| 03 abr (qui) | 14h30 Maratona de experiências poéticas: linguagem fotográfica |
| 04 abr (sex) | 10h Visita mediada + experiência poética para professores da Educação Infantil |
| 04 abr (sex) | 16h Maratona de experiências poéticas: linguagem fotográfica |
| 05 abr (sáb) | 10h Visita mediada às exposições <i>Vontade construtiva na coleção Fadel</i> e <i>Poder provisório</i> |

EXPOSIÇÕES

Vontade construtiva na coleção Fadel

Curadoria de Paulo Heckerhoff - Grande Sala

A exposição apresenta uma seleção das obras concretas da Coleção Fadel, com curadoria de Paulo Heckerhoff. O concretismo, principal vertente entre o modernismo e a arte contemporânea no país, trazia um recorte da história de um Brasil desenvolvimentista, quando as grandes instituições artísticas surgiram para capitalizar a economia nacional e industrializar. A linguagem concreta, especialmente com o Grupo Ruptura, o Grupo Frente e com a questão entre concretismo e neoconcretismo, codificou um crescimento notável da produção artística nacional, na passagem da abstração formal para a experiência corpórea.

Poder provisório

Curadoria de Edler Chadeiro - Sala Paulo Figueiredo

O curador Edler Chadeiro realiza uma mostra com parte do acervo fotográfico do Museu, obras antigas e recentes. A retrografia, de caráter laboratorial, apresenta obras dispostas com o intuito de estabelecer si, resultando um percurso que submete o espectador a duplas e investiga as fotografias, uma a uma. Entre os artistas selecionados estão: Lenora de Barros, Claudia Barchi, Maurício Bisol, Chris Dimentbach.

Vagas limitadas
Inscrições: educativo@mam.org.br
11 5085 1313

O MAM fica no
parque Ibirapuera, portão 3.
+55 11 5085-1300
Ter - dom, 10h - 18h
Bilheteria até 17h30

E na internet também.
:: mam.org.br
:: redes sociais/mamoficial
:: google art project

Apoio



Realização



Ministério da Cultura, Secretaria da cultura e Museu de Arte Moderna de São Paulo convidam



contatos com a arte

Programação gratuita para professores e educadores

A fotografia em campo expandido

12 abr (sáb)
14h – 18h

A fotógrafa e professora Karina Bacci conduzirá uma discussão sobre a identidade visual na fotografia contemporânea, com base nas referências de fotógrafos brasileiros presentes na exposição *poder provisório*. A obra de artistas como Rosângela Rennó e Lenora de Barros serão ponto de partida para a discussão sobre temas como a apropriação de imagens e o hibridismo entre fotografia e outras linguagens, como instalação, vídeo e performance.

Vagas limitadas
Inscrições: educativo@mam.org.br
11 5085 1313

**O MAM fica no
parque Ibirapuera, portão 3.
+55 11 5085-1300
Ter - dom, 10h - 18h
Bilheteria até 17h30**

E na internet também.
 :: mam.org.br
 :: [redes sociais/mamoficial](#)
 :: [google art project](#)

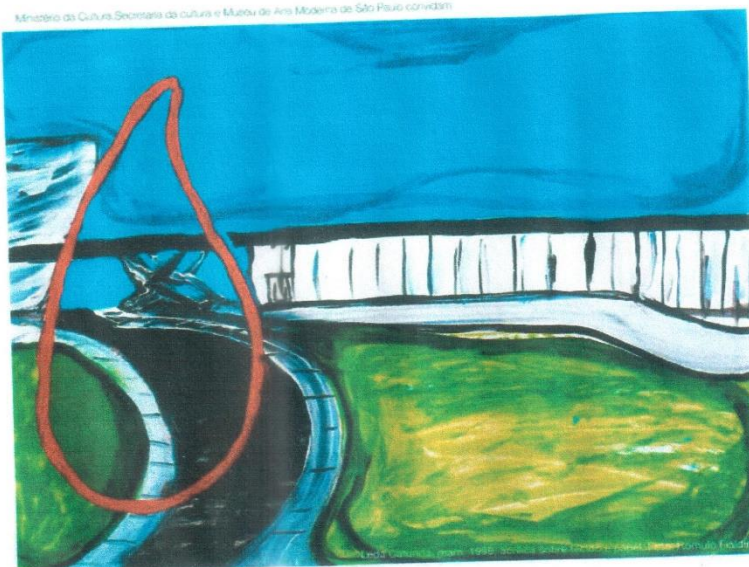
Appio



Realização



Ministério da Cultura, Secretaria da cultura e Museu de Arte Moderna de São Paulo convidam



contatos com a arte

Programação gratuita para professores, educadores
e estudantes universitários

Encontro com a artista Leda Catunda

17 mai (sáb)
16h - 18h

A artista Leda Catunda, ícone da Geração 80 e da cena artística atual no país, apresenta aos participantes o seu processo criativo. O encontro dialoga com a exposição em cartaz *Vontade construtiva* na coleção *Fadel*, um recorte do modernismo brasileiro aos movimentos concreto e neoconcreto.

Vagas limitadas
Inscrições: educativo@mam.org.br
11 5085 1313

O MAM fica no
parque Ibirapuera, portão 3.
+55 11 5085-1300
Ter - dom, 10h - 18h
Bilheteria até 17h30

E na internet também.
:: mam.org.br
:: redes sociais/mamoficial
:: google art project

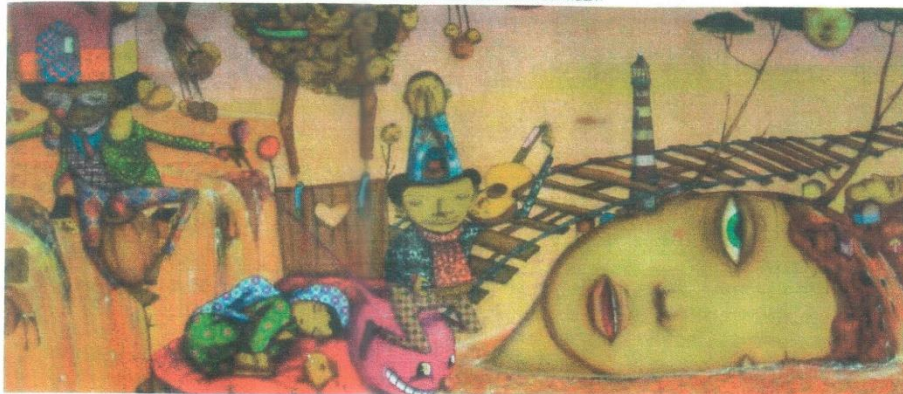
Apoio



Realização



Ministério da Cultura, Secretaria da cultura e Museu de Arte Moderna de São Paulo convidam



contatos com a arte

Programação gratuita para professores, educadores e estudantes universitários

Curso de Filosofia e História da Arte

10 mai, 31 mai e 14 jun (sáb) 14h – 16h

Ministrado pelo professor doutor João E. Regis Lima, o curso trará a partir da análise crítica da produção artística nacional e internacional o diálogo entre as discussões do campo da arte e da filosofia.

João E. Regis Lima é doutor em filosofia pela USP, na área de estética. É professor de estética e de filosofia da ciência no curso de filosofia da UESP e professor de filosofia e história da arte do Colégio Bandeirantes, onde coordena o departamento de artes.

Vagas limitadas

Inscrições: educativo@mam.org.br

11 5085 1313

Apoio



Realização





29 JUL (TER)

10h30 Visita mediada à exposição Abraham Palatnik - A reinvenção da pintura - experiência poética
14h30 Visita mediada - experiência poética para professores da Educação Infantil

30 JUL (QUA)

10h Visita mediada às exposições Abraham Palatnik - A reinvenção da pintura e Diálogos com Palatnik
16h Visita mediada à exposição Abraham Palatnik - A reinvenção da pintura e ao Jardim das Esculturas

31 JUL (QUI)

14h30 Visita mediada às exposições Abraham Palatnik - A reinvenção da pintura e Diálogos com Palatnik

01 AGO (SEX)

9h Visita mediada - experiência poética para professores da Educação Infantil

02 AGO (SAB)

09h30 - 13h Contatos com a arte :: Brincando com a arte onética
 arte-educadora Maria Silvia Machado, autora do livro 300 propostas em artes visuais, desenvolverá uma série de propostas relacionadas à produção artística de Abraham Palatnik.

03 JUL - 15 AGO

Abraham Palatnik - A reinvenção da pintura

Curadoria de Maria Silveira e Maria Tereza - Serviço São

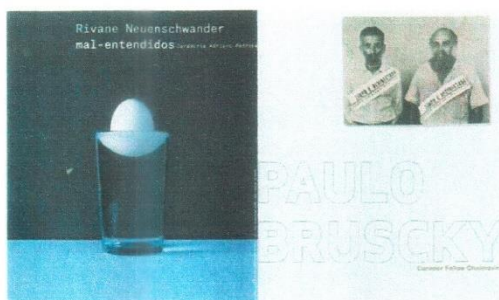
A perspectiva de Abraham Palatnik (1903-1993), exposta em 2012 no MAM de São Paulo, trata o objeto, objeto-prato, que marca a transição do modernismo para o contemporâneo na arte brasileira, configurando uma das primeiras experiências entre arte e arquitetura moderna. O trabalho de Palatnik, formado em arquitetura e pintura, desenvolveu uma série de propostas relacionadas à produção artística de Abraham Palatnik.

Diálogos com Palatnik

Curadoria de Maria Tereza - Serviço São

A arte onética de Palatnik dialoga com o legado construtivo da pintura e da arquitetura com as práticas modernas e contemporâneas. O conceito de Palatnik, baseado na ideia de uma arte onética, é desenvolvido com a produção artística de Palatnik.

Informações e inscrições:
 educacao@mam.org.br - 11 5095.1313



contatos com a arte

Programação gratuita para professores e educadores

Para apresentar as novas exposições, atividades e abordagens preparadas pelos educadores do MAM, convidamos professores e educadores a participarem de nossa programação.

| | |
|--------------|--|
| 03 set (qua) | 14h30 Exposição mal-entendidos: visita mediada + experiência poética |
| 04 set (qui) | 10h30 Exposições mal-entendidos e Paulo Bruscky: visita mediada 16h Exclusivo para professores de Educação Infantil: visita mediada + experiência poética |
| 05 set (sex) | 9h30 Temas da arte contemporânea: visita temática |
| 06 set (sáb) | 14h30 Exposição mal-entendidos: visita mediada + experiência poética |

EXPOSIÇÕES 02 set - 14 dez

mal-entendidos - Rivane Neuenschwander

Curadoria de Adriano Pedrosa - Grande Sala

O curador Adriano Pedrosa, que em 2012 organizou a exposição individual de Adriana Varejão no MAM, apresenta agora a primeira grande mostra de Rivane Neuenschwander no país. A artista é internacionalmente reconhecida como um dos nomes mais relevantes da arte contemporânea brasileira. Rivane explora novos materiais, objetos utilitários prontos, rompendo a fronteira entre o objeto e a intervenção arquitetônica. A retrospectiva apresentará trabalhos já conhecidos e inéditos.

Paulo Bruscky

Curadoria de Felipe Chamovitch - Sala Paulo Figueiredo

Arte-verbis, arte postal, arte conceitual, novas mídias, performance, audiovisual, vídeoarte, artecor: estas são algumas das linguagens pelas quais o artista Paulo Bruscky trabalha desde a década de 1960, quando iniciou sua carreira. O artista abraça a pesquisa de novas linguagens com a demanda por respeito de liberdade e de afirmação política. Esta mostra retrospectiva apresentará obras do acervo do MAM, da coleção do artista, e também propostas inéditas.

Vagas limitadas
Inscrições: educativo@mam.org.br
11 5085 1313

O MAM fica no
parque Ibirapuera, portão 3.
+55 11 5085-1300
Ter - dom, 10h - 18h
Bilheteria até 17h30

E na internet também.
:: mam.org.br
:: [redes sociais/mamoficial](#)
:: [google art project](#)

Realização

Projeto realizado com o apoio do ProAC.



contatos com a arte

Programação gratuita para professores, educadores e estudantes universitários

Curso Arte e Filosofia Contemporâneas

13 Set, 20 Set e 04 Out (Sábados) 14h – 16h

A partir da análise de obras de arte contemporânea, o curso apresenta possibilidades de leituras da produção filosófica dos séculos XIX ao XXI.

João E. Regis Lima é doutor em filosofia pela USP, na área de estética. É professor de estética e de filosofia da ciência no curso de filosofia da UMESP e professor de filosofia e história da arte do Colégio Bandeirantes, onde coordena o departamento de artes.

Vagas limitadas
Inscrições: educativo@mam.org.br
11 5085 1313

O MAM fica no
parque Ibirapuera, portão 3.
+55 11 5085-1300
Ter - dom, 10h - 18h
Bilheteria até 17h30

E na internet também.

:: mam.org.br
:: redes sociais/mamoficial
:: google art project



Colégio Bandeirantes

Realização

mam

Projeto realizado com o apoio do ProAC.



contatos com a arte

Programação gratuita para professores e educadores

Encontro com a artista Elisa Castro

25 Out (sáb) 09h30 – 13h

Em diálogo com a exposição *mal-entendidos*, a artista Elisa Castro propõe uma experiência poética que tangencia eixos da produção artística contemporânea, como processos colaborativos com o público, a aproximação entre as noções de arte e vida e os atravessamentos entre as linguagens verbal e visual.

Elisa Castro é artista e professora, produz instalações, performances, vídeos e desenhos. A questão da linguagem é central em sua obra, utilizando-se de códigos de representação verbal e não-verbal. Frequentemente outras pessoas são envolvidas no processo de elaboração da obra. Participou da 17ª Bienal de Cerveira em Portugal; IV Bienal Internacional da Bolívia; 7ª Bienal do Mercosul; entre outras exposições individuais e coletivas.

Vagas limitadas.
Inscrições: educativo@mam.org.br
ou 11 5085 1313



Realização

mam

Projeto realizado com o apoio do ProAC.



contatos com a arte

Programação gratuita para professores e educadores

Curso A arte contemporânea e o livro infantil

01 Nov (sáb) 09h30 – 12h e 13h – 16h30

Neste curso, a educadora Renata Sant'Anna analisará experiências que fazem dos livros de arte contemporânea para crianças um recurso didático para a educação formal e não-formal, além das especificidades do uso deste suporte para a linguagem da arte.

Renata Sant'Anna é formada em Artes Plásticas na FAAP e mestre e Artes pela ECA USP. É educadora do Museu de Arte Contemporânea da USP, onde atua em diferentes programas. É colaboradora das revistas Carta Fundamental e Carta na Escola. É autora dos livros Já era, jacaré – um rolê pelo graffiti de Alex Vallauri e de livros da Coleção Arte à primeira vista, como Lygia Clark-linhas vivas, Frans Krajcberg – a obra que não queremos ver, Leonilson – O Gigante com flores, Regina Silveira – O olho e o lugar e A travessura – Mira Schendel.

Vagas limitadas.
Inscrições: educativo@mam.org.br
ou 11 5085 1313



Realização

mam

Projeto realizado com o apoio do ProAC.



Leitura de imagem – Tarsila do Amaral

São Paulo, 1924, dios sobre tela, 57 x 90 cm
Pinacoteca do Estado de São Paulo

Recomendamos ao professor que, no momento de leitura da imagem, procure ouvir as opiniões dos alunos, estimulando-os a refletir sobre suas próprias respostas. Lembre-se de que em outras ocasiões poderá tratar de maneira mais aprofundada as informações específicas sobre a artista e a obra, pois, durante esta atividade, o importante é o estímulo a perceber e pensar sobre a imagem.

As respostas dos alunos podem ser registradas na lousa, facilitando a integração de todas as observações para uma retomada ao final da leitura. Sugermos, a seguir, algumas questões como reflexões para orientar a leitura desta imagem. Seleccione-as e apresente-as na sequência que considerar mais adequada para aprofundar os aspectos inicialmente percebidos pelo seu grupo de alunos. Caso julgar necessário, propague outras questões além daquelas aqui apresentadas.

Os comentários que aparecem entre parênteses são sugestões para fomentar algumas indagações para auxiliar na orientação da leitura da imagem com seus alunos.

Tarsila do Amaral escolheu como tema desta pintura um local central da cidade de São Paulo. Naquele período de prosperidade, associada ao comércio do café, a cidade passava por um amplo processo de reconstrução para preparar a para a comemoração do centenário da independência do país. A área do vale do Anhanguaba havia sido remodelada na década anterior, a partir de projetos do arquiteto francês Joseph Bouvard, assumindo as feições de um parque, e recebeu diversos novos edifícios que o tornaram um dos principais cartões postais da cidade. A paisagem do vale de então era carregada de elementos associados à modernidade, com novidades como a iluminação elétrica, os bondes elétricos e os carros.

Nas orientações para esta leitura de imagem, enfatizamos seus aspectos formais e construtivos, e como estes elementos são utilizados pela artista para apresentar a própria cidade como um símbolo da modernidade. O professor pode começar perguntando:

O que você vê nesta imagem?

Conforme os comentários iniciais dos alunos, introduza novas questões na ordem que considerar mais adequada. Sempre que for necessário, remeta as respostas a uma nova observação da imagem, no sentido de justificar a percepção e a interpretação dadas, perguntando:

O que, na imagem, os leva a pensar assim?

Entre as respostas iniciais à primeira questão, provavelmente surgirão referências à simplificação e geometrização das formas, à cidade e ao gênero da paisagem. O professor pode apresentar ao grupo novas questões que contribuam para aprofundar essas discussões.

Como são as formas que você percebe nesta pintura? Algumas apresentam entre elas proximidade de nós em relação às outras? Há formas que se repetem? É possível perceber se as formas estão organizadas de alguma maneira? Qual?

É possível perceber simetria em sua disposição?

Tarsila organizou de maneira particular estas formas no espaço da tela. Para tornar possível a percepção da profundidade e da distância entre os diversos elementos representados nesta obra, sem recorrer ao uso da perspectiva, a artista utilizou diferentes recursos para criar a noção de espaço. São como:

- dispor as formas mais próximas como se estivessem colocadas sobre as mais distantes (a árvore à esquerda é um bom exemplo disto);
- apresentar, nos planos mais distantes, uma redução gradual de tamanho dos elementos, como as janelas dos prédios, além de utilizar-se de linhas mais finas;
- utilizar, nas formas em primeiro plano, cores mais fortes que as usadas nas formas situadas em planos mais distantes, criando, assim, contrastes maiores na metade inferior da tela.

Podemos perceber, nesta pintura, diversos retângulos e círculos, bem como a repetição de formas similares, com tamanhos diversos e agrupadas de diferentes maneiras, o que contribui para criar o ritmo visual da obra.

Na composição da tela, destaca-se o contraste entre o conjunto de linhas verticais e horizontais, predominando nos elementos da paisagem construídos pelo ser humano, e as linhas curvas, mais presentes nos elementos naturais da paisagem.

Podemos perceber simetria entre alguns elementos representados nesta pintura: a bomba de gasolina e o poste de luz, e as duas colunas que sustentam o viaduto. A árvore à esquerda e o edifício com a placa numerada 135831, proporcionando uma maior dinâmica à imagem.

Dica! Tarsila foi aluna do pintor Fernand Léger, em 1923, e com ele aprendeu a valorizar a simplicidade na representação e a geometrização das formas. Para que pensarmos esta relação de aprendizagem, o professor pode apresentar aos alunos imagens de paisagens de Léger, nas quais o artista insere máquinas como símbolos de modernidade, e pedir que os comparem à obra São Paulo. Entre outras obras do artista adequadas para este fim, sugerimos como exemplos *La ville* e *The City* (1924), pertencente ao Museu de Arte da Flórida, e *Les Usines dans le paysage*, pertencente ao Museu Fernand Léger. Na bibliografia indicamos o endereço do site deste último museu, dedicado especialmente às obras do artista.

Quais são as cores utilizadas pela artista? É possível perceber alguma textura? Há pinceladas visíveis? É possível perceber volume? Como a artista conseguiu esse efeito?

As cores vivas e a pintura plana provavelmente não causarão estranhice aos alunos (já acostumados às cores das histórias em quadrinhos e desenhos animados). As indicações de textura são muito reduzidas, e as pinceladas são pouco visíveis. Os volumes são tratados de maneira mais realista. Assim, a pintura alista-se às das convenções acadêmicas.

Dica! Para que os alunos possam perceber diretamente o contraste entre a forma com que a artista representou o vale do Anhanguaba e as convenções de representação empregadas em sua época, o professor pode escolher uma ou mais pinturas de paisagem representadas de uma maneira acadêmica e realizar uma leitura de imagem comparativa.

A pintura parece representar uma paisagem imaginária ou uma paisagem real? Você reconhece objetos ou elementos da paisagem? Esta paisagem lembra algum lugar conhecido?

A aparente simplicidade dos elementos visuais com que a artista representou as formas que observou nesta paisagem pode favorecer a impressão de que não está vinculada a uma paisagem real. O professor pode aproveitar esta oportunidade para conversar com os alunos sobre a ideia de arte como representação, questionando se pode haver mais de uma maneira para se representar uma mesma realidade.

Dica! Outro material educativo produzido pela Pinacoteca do Estado, o volume 3 da série *Dem-vindo, professor*, propõe percursos educativos a partir desta mesma obra de Tarsila e da pintura *Bonheur*, de Léon Segal. Oferece referências complementares a este material, como: reflexões sobre as obras dos dois artistas associados ao modernismo paulista; comparação da obra São Paulo a um cartão-postal do Viaduto do Chi em 1925; e comparação com a poesia São Paulo, de Blaise Cendrars.

Observando imagens fotográficas da década de 1920 do vale do Anhanguaba, é possível encantar diversas correspondências com a tela criada por Tarsila. Apesar disso, podemos perceber que ela selecionou os aspectos que considerou mais significativos, reproduzindo, de maneira simplificada, tanto as construções arquitetônicas, como o Viaduto do Chi e o Edifício Martello, quanto os elementos associados à modernidade, como o bonde, o poste de luz e a bomba de gasolina.

Igualmente recomendável é a leitura de outro material da Pinacoteca do Estado, que contempla a obra *Campos em Madureira*, retratando um bairro do Rio de Janeiro e realizada por Tarsila do Amaral na mesma época desta São Paulo.

Existe algum personagem nesta paisagem? Qual?

Ao responder a esta pergunta, é possível que, de início, os alunos indiquem as formas da bomba de gasolina e do poste de luz como seres humanos ou animais. O engano é favorecido pela forma arredondada da parte superior dessas objetos, semelhante a cabeça, e por terem formas diferentes das bombas de gasolina e postes de luz utilizados atualmente. Aparentemente imagens de bombas de gasolina e de postes de luz da época em que Tarsila criou sua pintura, estão símbolos da modernidade, pode contribuir para elucidar este equívoco.

A partir da pintura, é possível descobrir a “personalidade” da cidade de São Paulo na época?

Uma possível interpretação para a ausência de pessoas retratadas nesta paisagem é a de que a própria cidade de São Paulo pode ser percebida como personagem principal da obra. Características como ser moderna, ágil, “inovadora” e mobilizadora de transformações são alguns dos traços da “personalidade” que foram atribuídos à cidade personagem por artistas e escritores ligados ao modernismo paulista.

Desta forma, podem ser inúmeras na conversa perguntas sobre o que caracteriza um personagem, se é necessário que seja uma pessoa ou um ser vivo, e se os alunos conhecem histórias nas quais os personagens são objetos ou mesmo lugares.

Como questão final, sugerimos perguntar:

Quais símbolos de modernização podemos apontar na imagem?

A inserção de máquinas na paisagem, apresentadas como símbolo de modernidade e de estruturas arquitetônicas de ferro, revela elementos novos nas cidades brasileiras da época. É oportuno lembrar, também, que, completando este cenário, o grande painel com números à esquerda camufla o surgimento da publicidade no contexto urbano, uma consequência da ampliação do mercado. Além disso, a própria opção da artista pela geometrização das formas e planificação do espaço são, também, índices de modernização, ao se distanciar de hierarquias do que o senso comum considerava típica época uma representação fiel da real.

Dica! Comparar a obra São Paulo com outras pinturas de Tarsila do mesmo período pode permitir aos alunos compreender com mais facilidade como a artista constrói uma linguagem própria para representar as paisagens do Brasil que, na época, começava a acelerar seu processo de urbanização. Sugermos trabalhar com imagens das obras *Estado de Ferro Central do Brasil* (1924), pertencente ao acervo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, *Caracol* em Madureira (1924), integrante do Acervo Fundação Inês e Paula Nemniyev, e *São Paulo* (1924), pertencente a uma coleção particular. Imagens destas pinturas podem ser encontradas pesquisando sobre a artista no Internet, na *Enciclopédia de Artes Visuais do Itaú Cultural*, cujo endereço eletrônico se encontra entre os sites indicados na bibliografia.

Propostas poéticas

Mapa simbólico da cidade

Para que os alunos possam compreender mais profundamente a temática desta obra, o professor pode organizar com eles uma discussão sobre a que conhecem de sua cidade, quais locais consideram mais significativos e quais são os sentidos que atribuem a esses locais.

Propoza aos alunos trabalharem em conjunto para representar em um grande desenho coletivo os diversos lugares que comentaram, construindo

um mapa simbólico de sua cidade. Saliente que não é necessário situar esses locais de maneira precisa nem se preocupar em representá-los de modo realista, pois a intenção é criar um mapa que seja um registro visual de referências e significados do grupo.

Observe e discuta com a classe o mapa que criaram. Conforme o local onde vivem, evidenciam no trabalho, determinadas regiões podem ter recebido maior destaque. Converse sobre o que não costumam da cidade e gostariam de conhecer.

Ampliando o mapa

A partir da discussão, o professor pode organizar um passeio a locais importantes da cidade, ainda desconhecidos por sua turma, e propor que recolham informações, fazendo anotações, desenhos ou fotos.

O passeio dos alunos também pode ocorrer sem sair da escola, por meio de uma pesquisa de imagens em jornais, revistas ou na Internet, com a reunião de fotos e desenhos de locais da cidade que despertem seu interesse.

A partir das informações e imagens coletadas, proponha a reconstrução e ampliação do primeiro mapa simbólico que criaram da cidade, incluindo os novos elementos reunidos. O novo mapa pode incluir os resultados do passeio ou da pesquisa na forma de desenhos e colagens.

Dica! Outra possibilidade interessante para refletir com os alunos sobre diferentes formas de representar a realidade é, em vez da cidade, tratar como objeto de investigação a própria escola. As discussões podem revelar quais locais ou serviços da escola são mais relevantes aos alunos e como eles podem simbolizar esses espaços na representação.

São Paulo como cenário

Propoza aos alunos que pesquisem os costumes do início do século XX, sobre vestimentas, transportes, consumo, maneiros, sistemas de trabalho etc. Discuta paralelamente com os professores de geografia e de história, visando de aprofundar as pesquisas. A partir das discussões acerca dos resultados da pesquisa, peça para os alunos voltarem a observar a imagem de São Paulo de Tarsila e imaginar histórias de personagens que circulassem pelo local em sua época.

Sugira que tomem a paisagem como referência para a construção de um cenário no qual possam representar algumas dessas histórias. Num segundo momento, propoza aos alunos pesquisarem os costumes do início do século com a época atual, a partir da investigação feita anteriormente.

Que objetos de nossa realidade ainda não existem? Quais objetos usamos hoje em dia que poderiam simbolizar nossa época numa representação?

O professor pode pedir que os alunos transformem o cenário anterior de modo a corresponder a aspectos que considerem importantes no momento do século com a época atual, a partir da investigação feita anteriormente.

Discuta com eles as semelhanças e diferenças entre as duas representações, os pontos de suas preferências, refletindo os valores simbólicos utilizados em suas produções.

Dica! A cidade de São Paulo é tema de diversas músicas que representam diferentes aspectos assumidos pela cidade no decorrer de sua história. Por exemplo, as canções *São São Paulo*, de Tom Zé, e *Sompo*, de Carlinhos Nogueira.

O professor pode propor que os alunos pesquisem outras músicas e façam desenhos representando as visões da cidade descritas em cada canção. Sugira para que o desenho não se transforme em mera ilustração de música! Para complementar, peça que pesquisem sobre músicas que falem de sua própria cidade, caso não sejam de São Paulo. Informações adicionais o contexto da artista e da obra podem ser consultadas no folheto impresso que acompanha esta reprodução.



Leitura de imagem – Tarsila do Amaral

Carnaval em Madureira, 1924, óleo sobre tela, 76 x 63 cm
Acervo Fundação José e Paulina Nemirovsky (São Paulo)

Let significa atribuir sentidos. “Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo”, diz Leonardo Boff. Trazendo esta reflexão para o ensino/aprendizagem em Arte, é fundamental lembrar que cada aluno – assim como cada pessoa – se relaciona com as imagens da arte a partir de sua visão de mundo, de sua história de vida. Um dos papéis do professor é, portanto, ampliar e aprofundar os repertórios simbólicos, artísticos e estéticos de seus aprendizes. Se a interpretação é singular, já que, cada um estabelece relações únicas com as produções artísticas, significa que cada obra pode suscitar infinitas leituras. A partir destas considerações, a sugestão é que o professor, inicialmente, permita que seus alunos contemplem a obra, estabelecendo um diálogo íntimo, que é só seu, com a imagem. É interessante que não conheçam seu título, para que este não influencie a interpretação, pelo menos neste primeiro momento, quando são estabelecidas relações afetivas, conceituais, cognitivas com a obra em questão.

A seguir, o professor poderá iniciar um diálogo, com a participação de toda a classe, sobre o que cada um viu na imagem, dando vez e voz a todos, solicitando a opinião dos alunos, lembrando que, embora a imagem conduza a interpretação, nesta leitura não existe o certo e o errado; pois, cada um vê com os olhos que tem... É recomendável, sempre que possível, registrar as considerações da turma, para eventuais retomadas, encaminhamentos, avaliações.

O professor pode começar perguntando:

O que vocês veem nesta imagem?

É importante que esta leitura seja em voz alta, compartilhada, pois, o olhar de um pode modificar, ampliar, aprofundar o olhar do outro – inclusive o do professor! Este deve estar atento a todos os comentários, instigar novas leituras, problematizando-as, solicitando sempre uma justificativa à interpretação.

O que, na imagem, os faz pensar assim? Por quê?

Vale lembrar que é fundamental relacionar as questões interpretativas às formais e contextuais. Por exemplo, se um aluno diz que a cena se passa durante a madrugada, é importante perguntar quais recursos artísticos e estéticos utilizados pelo autor o levaram a pensar assim; ou, também, se a conclusão é de que a cena é alegre, quais pistas – cores, formas, luzes, sombras, planos, texturas, pinceladas, composição – o induziram a esta afirmação.

DICA! É provável que a maioria dos alunos não associe esta obra ao carnaval, pois, certamente, as referências que possuem dessa festa são as deste terceiro milênio, muito diferentes daquelas vividas no início do século passado! Outro possível impasse talvez seja reconhecer a Torre Eiffel dominando toda a imagem...

Neste momento, é fundamental contextualizar a obra. Tarsila pintou a tela *Carnaval em Madureira* em 1924, depois de passar alguns anos em Paris, onde estudou pintura na Académie Julian, tendo como professor Emile Renard, e participou do Salon Officiel des Artistes Français. Veio ao Brasil em junho de 1922 – após a Semana de Arte Moderna – e integrou-se ao grupo modernista, mas logo retornou a Paris, frequentando os ateliês de André Lhote, Albert Gleizes e Fernand Léger. Voltando novamente ao Brasil, acompanha o poeta francês-ajudado Blaise Cendrars e outros modernistas em viagens às cidades históricas de Minas Gerais e também ao Rio de Janeiro, em pleno carnaval, quando, provavelmente, esteve em Madureira, bairro da zona norte carioca. A partir de então, inicia sua fase pau-brasil!

E a Torre Eiffel? Inaugurada em 1889, como símbolo da Exposição Universal de Paris, tinha uma estrutura extremamente arrojada para a época e, para muitos, representava a Revolução Industrial, sendo considerada, portanto, um marco de modernidade. É possível que a torre signifique, na obra de Tarsila, o progresso, a industrialização, a chegada das máquinas, dos trilhos, dos automóveis, pois, uma das características do modernismo, especialmente do futurismo, era a reverência, a exaltação à velocidade, ao progresso industrial e tecnológico. O mesmo pode-se dizer da imagem, à esquerda (de quem olha a imagem) da torre, que parece representar um dirigível.

Tarsila colocou a Torre Eiffel em sua obra, talvez por querer trazer Paris – centro vibrante da modernidade desde o final do século XIX – ao Brasil, ou vice-versa, ou, talvez por tê-la encontrado como alegoria de carnaval em Madureira, talvez ainda, com uma série de pinturas sobre a Torre Eiffel, explorando as relações entre forma e cor, cubismo, orfismo e, depois, abstracionismo. Tarsila possuía uma dessas imagens da torre, feita por ele em 1911.

Ampliando possibilidades de leitura:

O professor poderá problematizar a leitura formulando algumas questões como:

Esta cena acontece na cidade, no campo, na praia? Por quê?

Parece representar uma cena imaginária ou uma paisagem real?

Lembra algum lugar conhecido?

Qual seria o horário: manhã, tarde, noite, madrugada? Por quê?

Dia de semana, domingo, feriado?

Há homens, mulheres, crianças, animais? Onde?

Quem seriam as pessoas representadas? Alunos, professores, operários, freiras? Por quê?

Estas pessoas moram nessas casas?

A maioria delas está de frente ou de perfil?

O que fazem, quem seriam e onde estão as pessoas que aparecem no canto direito (do observador) da tela?

Quem seria a personagem mais alta, a única a utilizar colares?

Como é a presença da natureza? Água, pedras, árvores, palmeiras, montanhas?

O que representaria a torre? O que aparece ao alto, pendurado à sua esquerda (do observador)?

Se fosse possível ouvir os sons presentes na imagem, quais seriam?

Se essa tela se expandisse em todas as direções: acima, abaixo, à direita e à esquerda, o que mais apareceria? Por quê?

Esta poderia ser uma cena atual? Por quê?

DICA! É importante que o professor, na condução desta leitura, solicite sempre que os alunos justifiquem suas hipóteses, para que percebam que linhas, cores, formas, organização espacial etc. têm um significado, e que artistas têm intenções ao utilizá-las. Mesmo que a interpretação do fruidor seja diferente dos propósitos do autor, nada é feito ao acaso.

Questões formais:

Feita a leitura interpretativa, o professor poderá focalizar as questões formais, estimulando seus alunos a um olhar atento à obra, especialmente no que diz respeito à composição, utilização das cores, geometrização das formas.

Poderá perguntar – respondendo junto com a classe –, por exemplo:

Com que material esta obra foi feita? Qual seria o tamanho real dela?

O professor deverá incentivar os alunos a levantar hipóteses sobre o material utilizado pela artista: tintas (quais), pincéis, giz de cera, pastel, lápis de cor? Foi pintada sobre tela, papel, madeira? Vale também incentivar os alunos a arriscar as medidas da obra, comparando-a com superfícies encontradas na sala de aulas: papéis, a janela, a carteira, a mesa do professor...

Quais as cores que mais aparecem? Onde?

Há cores que se repetem? Onde?

A disposição das cores cria sensação de equilíbrio? Por quê?

Como são as formas que vocês percebem nesta pintura? Onde?

Há formas que se repetem? Quais?

É possível perceber volume? Como a artista conseguiu esse efeito?

Cabe ao professor fazer um breve retrospecto da fase **pau-brasil** de Tarsila, lembrando a geometrização das formas, influenciada pelo cubismo e pelas aulas com Léger, assim como a tendência à simplificação, uma das características do modernismo em suas obras, mostrando a não necessidade de ser fiel à realidade na representação pictórica. Há uma profusão de linhas e formas retas, especialmente na torre e nas fachadas das casas; as curvas fazem-se presentes na representação das pessoas e da natureza; tudo somado na busca constante, nessa fase, da tentativa da expressão de uma “brasilidade”, de evidenciar temas nacionais.

Os alunos poderão ser estimulados a dizer os nomes das formas que aparecem na imagem – triângulos, quadrados, retângulos, trapézios, paralelogramos, círculos, semicírculos, circunferências, elipses etc. –, assim como a apontar sua localização na obra, e a repetição delas quando for o caso. A apresentação de volume é quase inexistente e, quando aparece, é dada pelo uso sutil de tons mais fortes nas laterais de algumas formas, como nas montanhas, palmeira e pedras ao fundo da obra, ou na mulher vestida de azul à frente da torre; mesmo assim, é quase imperceptível a representação da tridimensionalidade.

A utilização das cores, muito vivas e quase todas planas, com pouquíssimas variações de tonalidades, é profusamente a mesma presente em outras obras da artista, dessa época, como *São Paulo* (1924) – que também faz parte deste material – acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo; *Estrada de Ferro Central do Brasil* (1924), que integra o acervo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo; *Morro da Janela* (1924), *A gare* (1925) e *São Paulo – Gato* (1924), as três últimas pertencentes a coleções particulares.

Nesta obra, *Carnaval em Madureira*, as cores utilizadas por Tarsila na Torre Eiffel, assim como o desenho de contornos mais escuros e o destaque a sua estrutura – além de ela estar localizada em um plano mais próximo do apreciador – fazem com que ela se sobreponha ao casario ao fundo, cujas cores são mais suaves.

Diz Tarsila: “Encontrei em Minas as cores que adorava em criança. Ensinarão-me depois que eram feias e calígrafas. Segui o ramêrão do gosto apurado, mas depois vinguei-me da opressão passando-as para minhas telas: azul puríssimo, rosa violáceo, amarelo vivo, verde cantante, tudo em gradações mais ou menos fortes conforme a mistura de branco. Pintura limpa, sobretudo, sem medo de cânones convencionais”.

DICA! Há também, neste material educativo, outras pranchas com as reproduções das obras de Tarsila, *São Paulo* e *Antropologia*, com mais sugestões de trabalho, contemplando a artista e o modernismo. Vale a pena consultá-las!

Como é a organização da imagem?

Algumas formas aparentam estar mais próximas de nós em relação às outras? Quais?

Existe profundidade?

É possível diferenciar figura e fundo?

Qual o tema principal da obra?

Podemos chamá-la de paisagem? Por quê?

A organização espacial desta obra estrutura-se a partir de, pelo menos, cinco planos de representação que, de certa forma, insinuam a profundidade: não a perspectiva tradicional, mas uma organização que sobrepõe o que está mais à frente ao que deve ser percebido como mais distante. Assim, em primeiro plano, bem à frente, encontram-se grupos de pessoas; a seguir, a Torre Eiffel e mais pessoas; no terceiro plano, aparecem fachadas de casas; depois, as montanhas e, finalmente, o céu. Assim, poder-se-ia dizer que o foco da atenção seriam a torre e as pessoas; o fundo, o céu, as montanhas, as casas... Fazendo uma síntese, a obra divide-se em três espaços: céu, casas/natureza e o chão, do primeiro plano.

A estrutura organizacional apoiada na relação horizontal/vertical confere estabilidade e equilíbrio à obra.

É possível perceber simetria em sua disposição? Onde? E equilíbrio?

Embora a Torre Eiffel não esteja no centro da tela, é nela que se encontram as maiores relações de simetria, tendo como referência um eixo vertical que a cortaria pela metade. A quantidade de pessoas, casas e elementos da natureza bem como sua distribuição à direita e à esquerda da torre contribuem para o equilíbrio de toda a composição.

DICA! Para que os alunos se apropriem melhor do conceito de simetria, seria interessante apresentar-lhes algumas obras do também modernista e participante da Semana de Arte Moderna de 1922 Vicente do Rego Monteiro, que tem, entre suas pinturas, muitas nas quais a simetria é um dos elementos mais visíveis de sua composição.

Propostas poéticas

O carnaval

O desafio proposto agora é que os alunos representem a sua própria visão do carnaval. Para isso, antes de qualquer coisa, é fundamental que o professor estabeleça uma conversa com toda a classe estimulando todos os alunos a manifestarem suas opiniões sobre o carnaval: o que pensam sobre esta manifestação cultural, se participam de alguma escola de samba, blocos ou cordões carnavalescos, se assistem aos desfiles, mesmo que seja pela televisão, se o carnaval é igual em todos os lugares... Se acreditam ser esta uma festa brasileira, se gostariam de participar de algum desfile ou tocar algum instrumento musical em suas alas, se acham esta manifestação importante ou totalmente desnecessária, se poderia ser chamada de manifestação artística etc., lembrando sempre de pedir aos alunos que justifiquem suas afirmações. Importante o professor pesquisar – ou solicitar aos alunos que pesquem – e contar a história do carnaval desde sua origem e como chegou ao Brasil. Vale destacar a importância das máscaras, fantasias, alegorias e seus significados; passando também pela música, samba-enredo e pela dança. (Se julgar pertinente, peça a participação de outros professores!)

A seguir, solicitar aos alunos que descrevam como é o carnaval em sua rua, no seu bairro, cidade, comentando o envolvimento, ou não, dos moradores, a organização, blocos, alas, fantasias, alegorias, músicas...

Continuando, o professor poderá mostrar aos alunos algumas reproduções de obras de arte, especialmente de pinturas cujo tema é o carnaval, realizadas por artistas como, por exemplo: Di Cavalcanti, Antonio Gomide, Heitor dos Prazeres, Canebê, Portinari, Fúlvio Pennachi, Picasso, Miró, Debrat, Paul Klee, entre outros. Vale lembrar que, a cada imagem apresentada – de preferência utilizando projetor multimídia, para ampliar seu tamanho –, o professor deverá sempre encaminhar a leitura de alguns aspectos formais e interpretativos da obra, assim como fornecer alguns dados sobre o seu contexto de produção.

Após a apresentação das imagens, os alunos, organizados em grupos, deverão fazer um grande painel expressando a sua visão do carnaval, que poderá ser por meio de pintura ou colagem. Para tanto, o professor deverá ter bastante clareza a respeito de quais são suas expectativas de aprendizagem ao propor tal atividade. Algumas delas poderiam ser, por exemplo, selecionadas entre alguns conteúdos, como: composição, organização do espaço pictórico, uso das cores, representação dos planos, profundidade, abstração, figuração, uso de técnicas, texturas, materiais diversos, monocromia, policromia... Enfim, é fundamental que o professor tenha objetivos definidos visando quais aprendizagens, conceitos, competências pretende desenvolver/ampliar/aprofundar.

Terminados os trabalhos, todos deverão ser expostos e comentados pelo professor e alunos, destacando as questões da representação, do fazer artístico, dos objetivos pretendidos, assim como as competências leitoras, a análise das relações entre os elementos e recursos expressivos utilizados pelos alunos, suas intenções e possíveis significados. As mesmas reflexões feitas em relação às obras de Tarsila também poderão ser incentivadas neste momento de análise das produções dos alunos.

Algo inusitado!

Esta segunda proposta tem como ponto de partida a Torre Eiffel presente nesta obra de Tarsila e o estranhamento que causa, de início, a alguns observadores dessa imagem. Paris no Rio de Janeiro?

O professor deverá propor aos alunos que, em grupos, discutam sobre algum lugar, rua, praça, jardim de sua cidade ou do país, no qual colariam uma escultura, um objeto, um monumento, instalação, intervenção, enfim, algo totalmente inusitado para o local e que despertaria curiosidade nas pessoas que por ali passassem. Este local poderia ser também o pátio, os corredores, o jardim da escola! Que tal um disco voador em plena quadra de esportes ou um grande cubo colorido no meio do corredor? Terminada a discussão, cada grupo deverá justificar suas escolhas, comentando, especialmente, o valor simbólico de tal intervenção. A seguir, o professor poderá optar pela realização de uma pintura em painel, pela criação de um objeto tridimensional ou, ainda, pela criação de uma instalação ou intervenção na escola, após permissão dos gestores. É possível transformar esta atividade em um grande evento escolar, estimulando os alunos autores dos trabalhos e os demais a registrarem fotograficamente sua produção e a difundirem nas redes sociais o dia do inusitado na escola!

Novamente, para propor a atividade, o professor deverá ter clareza do que pretende no ensino/aprendizagem em Arte, ou seja, selecionar conteúdos artísticos, estéticos, interpretativos e filosóficos, assim como suas expectativas de aprendizagem e os conceitos a serem apropriados pelo grupo.

Terminados e expostos todos os trabalhos, professores e alunos deverão refletir juntos sobre as escolhas feitas, seus significados, dificuldades, soluções encontradas, os valores simbólicos presentes em cada produção e o que aprenderam com tal desafio.

DICA! Antes de iniciar a produção artística, o professor deverá pesquisar, mostrar e analisar com os alunos imagens de instalações, intervenções urbanas, objetos e as muitas produções artísticas contemporâneas, especialmente obras de Claes Oldenburg, Ernesto Neto, Tunga, Nêle Azevedo, Cildo Meireles, Waltercio Caldas, Eduardo Srur, José Resende e muitos outros!

1. Boff, Leonardo. *A água e o galinha, a metáfora da condição humana*. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

2. Amaral, Aracy. *Tarsila: sua obra e seu tempo*. 3 ed. rev. ampliada. São Paulo: Editora 34, 2003.



Tarsila do Amaral

Caro professor,

Este material de apoio à prática docente foi desenvolvido pela Pinacoteca do Estado de São Paulo para subsidiar a utilização de imagens de obras da artista Tarsila do Amaral como recurso educativo em sala de aula. Destina-se, a princípio, aos **professores do ensino médio** responsáveis pela disciplina de **Arte**, mas professores de outras séries e disciplinas também podem utilizá-lo, fazendo as adaptações necessárias às especificidades de suas turmas e áreas.

As obras escolhidas para este material de apoio ao professor fizeram parte da exposição *Tarsila Viajante*, realizada na Pinacoteca em 2008, com curadoria de Regina Teixeira de Barros e consultoria de Aracy Amaral. A seleção de obras que integra a exposição é composta por 37 pinturas e 101 desenhos realizados entre 1920 e 1931, período considerado o mais fértil da produção da artista.

Oferecemos neste material reproduções de duas obras da artista, e sugerimos caminhos de investigação que o professor pode trilhar com os alunos. Reforçamos o caráter instrumental das reproduções, pois são apenas referências que não substituem o contato direto com as obras originais.

As duas obras selecionadas representam fases distintas do trabalho da artista pioneira da *Arte Moderna** no Brasil, e são um convite aos professores e a seus alunos para conhecerem a trajetória artística de Tarsila e o *Modernismo paulista*.

Os textos que acompanham as imagens convidam a conhecer o trabalho desta artista brasileira, apreciar suas obras, pensar sobre elas e responder a elas criativamente, refletindo sobre nossa história, cultura e identidade.

O conjunto pode ser utilizado como subsídio para preparar uma visita à exposição da artista; após a visita ao museu, como desdobramento e conclusão do contato direto com as obras; e, mesmo após o término do período de realização desta exposição, como uma forma de aproximação à obra de Tarsila do Amaral e ao Modernismo paulista.

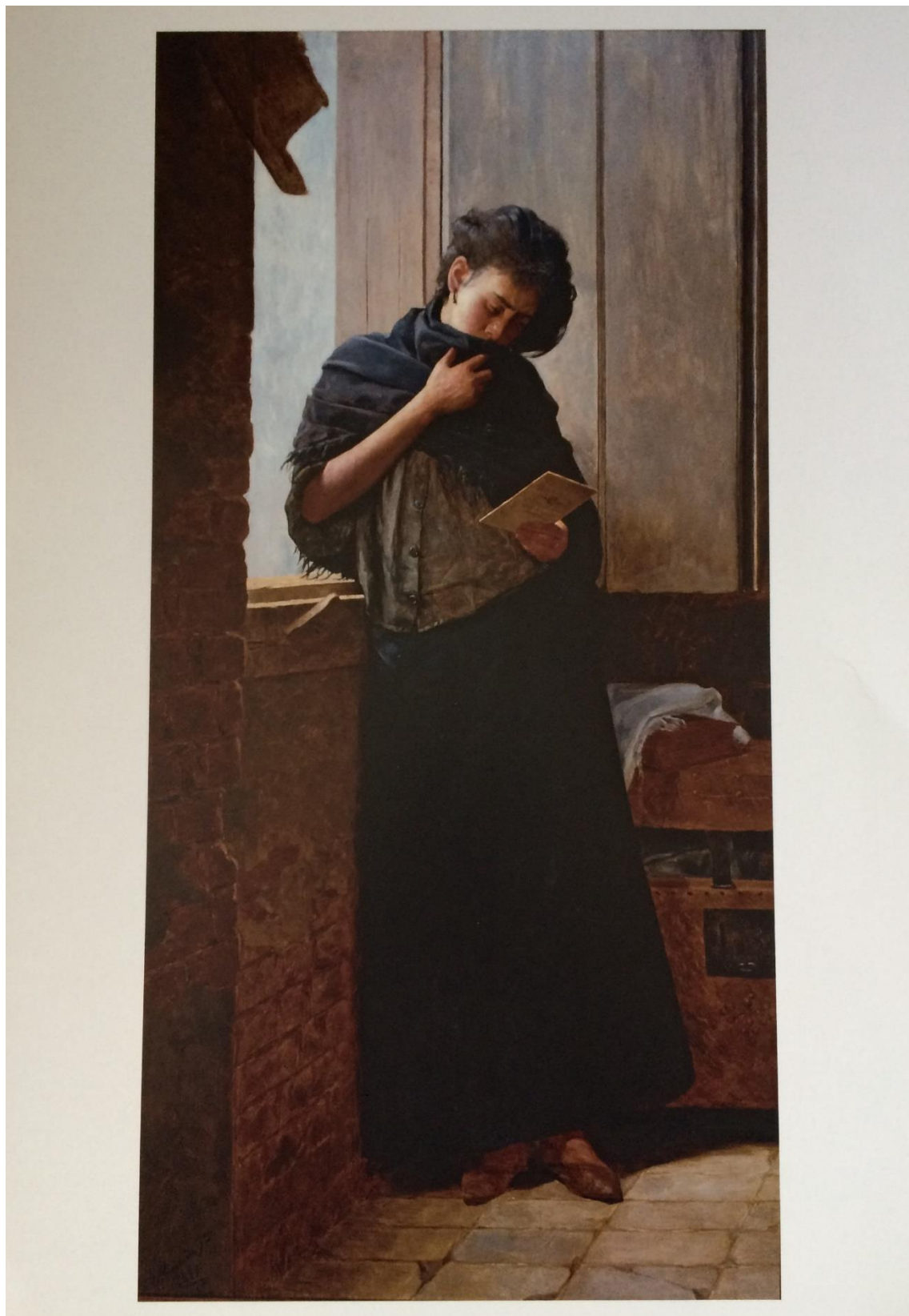
Esperamos que o professor explore este material muito além das possibilidades aqui apontadas, integrando suas próprias idéias às nossas sugestões e apropriando-se dele como inspiração para criar novos percursos educativos a trilhar com seus alunos.

O material está organizado da seguinte maneira:

- **Orientações aos educadores** – para trabalhar com imagens de arte em sala de aula.
- **Focos de interesse** – opções que orientam o percurso educativo.
- **Contextos** – breves comentários sobre temas de interesse para o uso educativo das imagens, tratando dos seguintes aspectos: contexto histórico das primeiras décadas do século XX, com ênfase em São Paulo; Arte Moderna e Modernismo paulista; a carreira artística de Tarsila do Amaral e as três obras selecionadas para integrar este material.
- **Cronologia** – com dados da trajetória artística de Tarsila do Amaral, em paralelo com fatos da História e da Arte no Brasil e no mundo.
- **Glossário** – definições de termos utilizados (sublinhados no texto).
- **Bibliografia** – textos consultados e/ou recomendados para reflexão.
- **Reprodução das obras e propostas educativas** – encartes com reproduções das obras *São Paulo*, *Carnaval em Madureira* e *Antropofagia*, de Tarsila do Amaral, e que trazem no verso as respectivas propostas educativas, com leitura de imagem e propostas poéticas.

* Os termos sublinhados constam do glossário.

**ANEXO H – PRANCHA “XIX/XX A PINACOTECA E A FORMAÇÃO DE SEU
ACERVO – ARTE BRASILEIRA – JOSÉ FERRAZ DE ALMEIDA JÚNIOR E
CÂNDIDO PORTINARI”**



Leitura de imagem – José Ferraz de Almeida Júnior (Itu, SP, 1850 – Piracicaba, SP, 1899)

Saudade, 1899, óleo sobre tela, 197 x 101 cm

Doação de Leonor Mendes de Barros, 1982

A seleção desta obra para a reprodução neste Material de Apoio ao Professor parte das possibilidades de associação do tema por ela tratado com as questões relativas à memória e aos significados que conferimos aos objetos. Enfatizamos a importância de evitar expor aos alunos as informações aqui contidas antes de iniciar a leitura da imagem, permitindo que se estabeleça uma relação direta entre a imagem e as interpretações dos alunos.

Leitura de imagem

O professor pode começar perguntando:
O que vocês vêem nesta imagem?

Quando necessário, conduzir as respostas a uma nova observação da imagem, perguntando:
O que na imagem o leva a pensar assim?

Conforme a experiência que seus alunos já tenham em leitura de imagem, suas respostas a essas perguntas já podem ser suficientes para levantar diversos aspectos importantes desta obra de Almeida Júnior.

Sugerimos a seguir algumas questões como referências para orientar a continuidade da leitura; selecione-as e apresente-as na sequência que considerar mais adequada para aprofundar os aspectos inicialmente percebidos por seu grupo. Se for necessário, proponha outras questões além das apresentadas aqui.

As respostas podem ser registradas na lousa, facilitando sua retomada para uma integração de todas as observações no final da leitura. Os comentários que entrecruzam as questões procuram fornecer algumas indicações para auxiliá-lo na orientação da leitura dos alunos. Recomendamos que este momento seja mais voltado a ouvir as opiniões dos alunos, estimulando-os a refletir sobre suas próprias respostas.

Como a imagem desta pessoa se situa no espaço da pintura reproduzida aqui?

O que está à frente nesta cena? O que está atrás?

Como identificamos isso?

Estruturar uma cena criando uma ilusão de profundidade como a que vemos nesta obra não é um trabalho de caráter intuitivo, como por vezes os alunos podem imaginar. É importante esclarecer que o pintor passou por um aprendizado formal para saber construir uma cena dessa maneira. Esse saber é fruto do aprendizado coletivo de diversos artistas ao longo da história; na época de Almeida Júnior, este é um dos diversos conteúdos de seu aprendizado na Academia de Belas-Artes – naquela época, instituição responsável pela sistematização desse conhecimento.

Quais as características do ambiente em que esta figura está?
Quanto materiais diferentes aqui representados podemos reconhecer?
Quanto objetos encontramos no lugar representado? Quais são?
Todos os objetos parecem pertencer à mulher representada?
Em que lugar deveríamos estar para conseguir pintar/fotografar esta pessoa?

Conduza a investigação para que seja observada a maneira como o artista representou a palha, os recidos, a madeira, os tijolos... procurando criar a ilusão de estarmos vendo os diversos objetos com um realismo quase fotográfico, retratando inclusive os defeitos e o desgaste dos diversos materiais. Se formos registrar pessoalmente esta cena, teríamos de estar dentro do mesmo aposento. Mas a figura feminina parece não perceber nossa presença, pois está concentrada no que faz e sente: apesar da aparente proximidade, há uma distância semelhante à que existe quando assistimos a uma cena em um teatro.

Que cores o artista usou nesta pintura?
Parecem puras como as que tiramos de um tubo/pote de tinta ou parecem ter sido misturadas?
Alguma cor predomina?
Podemos perceber nesta reprodução as pinceladas que ele usou para fazer a pintura?
Parecem ser diferentes nos diversos materiais que representou e na figura da mulher?

A pincelada do artista é quase imperceptível, fruto do mesmo aprendizado em que assimilou referências sobre como combinar as diversas cores de tintas de modo a representar, de maneira adequada aos padrões da época, os diversos materiais e texturas dos objetos, e também a criar os efeitos de cor e luminosidade desejados, enfatizando o realismo da cena.

Como é a luz deste ambiente?
Pela luz podemos descobrir que horas são?
Quais partes da figura são mais iluminadas?
Esta iluminação nos causa alguma sensação particular? Qual?
Existe relação entre nossa sensação e o que a mulher parece sentir? Qual?

Como num teatro ou numa foto montada para simular a captura de um instante específico, a iluminação é fundamental para compor esta cena, conduzindo nossa atenção para os pontos de destaque e criando um clima emocional específico.

Para onde se dirigem os olhos desta mulher?

O que ela está segurando?
A expressão de seu rosto mostra algum sentimento em especial? Que detalhes permitem confirmar isso?
O que ela sente parece ter alguma relação com o que ela está segurando? Qual?

Iver seu potencial expressivo, olhos e mãos merecem estudos específicos no aprendizado acadêmico do desenho de observação, sendo elementos fundamentais para compor a história que o artista quer contar. Pintado em 1899, ano da morte do autor, o óleo sobre tela intitulado *Saudade*, mostra uma mulher que chora ao observar o que parece ser uma fotografia. Essa mulher se encontra no interior de um ambiente doméstico e rústico. Toda a cena é retratada de maneira extremamente realista. A figura feminina se apoia contra uma janela, por onde entra a luz que invade o ambiente.

Não parece de tijolos em primeiro plano, podemos perceber um velho chapéu de palha pendurado. Ao fundo, vemos um baú sobre o qual se encontra um grosso volume (talvez um livro ou álbum de fotografias) sobre o qual repousa um xale branco.

Em termos compositivos, o artista ordenou a cena por meio de verticais sugeridas pela parede em primeiro plano, pelos limites da janela e linhas do baú, que cruzam com horizontais propostas pelos limites da janela e pela forma do baú. Essa espécie de quadriculado é rompido visualmente pela diagonais sugeridas pela trameia da janela, pelo braço da mulher e pelo retrato fotográfico que ela segura e, por outro lado, a diagonal oposta é indicada pelo chapéu de palha em primeiro plano e pela direção da luz que entra pela janela¹.

De que cor são as roupas da mulher? Ela pode ter algum motivo especial para se vestir assim?
Como estão suas roupas? E seu cabelo? Ele parece estar arrumado?
Por que só enxergamos parte de seu rosto?
O que pode significar a mão pousada sobre o peito?
O que vocês imaginam que poderia ter acontecido com ela para que esteja assim?
Qual poderia ser sua história?

A atenção dada ao tema e à composição da pintura como se fosse uma cena de teatro é especialmente pertinente quando se observa uma obra acadêmica. A hierarquia de valores atribuída pelo ensino acadêmico aos diversos temas abordados pelos artistas considera a representação de objetos isolados uma das categorias mais simples, um passo inicial para o aprendizado da construção de pinturas mais elaboradas, com diversos personagens. Num nível intermediário dessa hierarquia, temos a pintura de *allegorias*, categoria à qual podemos associar esta pintura, uma vez que a figura feminina aqui representada personifica o sentimento de saudade. As categorias mais valorizadas nesta escala de valores são as representações de cenas bíblicas, históricas ou mitológicas.

DICA! Sugerimos apresentar aos alunos imagens de outras obras de Almeida Júnior e fazer uma leitura comparativa, procurando estabelecer relações entre elas. Comparar a reprodução de *Saudade* com a da obra *Cajipari picando fumo*, tema de outro Material de Apoio ao Professor da Pinacoteca do Estado de São Paulo [Arte brasileira – século XIX. Volume 1: Almeida Júnior; Pedro Alexandrino], permite que os alunos observem a forma como o artista representa, em ambas, os diferentes materiais, a luz do ambiente e os personagens centrais de modo a criar cenas de um modo teatral.

Propostas poéticas

Na sequência de leitura de imagem com seus alunos, o professor pode trazer a seguinte questão:

Vocês já tiveram algum objeto que os afete tanto quanto o papel para o qual a mulher olha, parece afetar-lá? Conhecem alguém que tenha guardado alguma coisa assim?

A partir das respostas, converse com eles sobre a relação entre nossos sentimentos, nossas memórias, os objetos ligados a eles e o valor que atribuímos a esses objetos. O contato com o aspecto expressivo das obras de arte nos oferece excelentes oportunidades para aprender a reconhecer e a conversar sobre nossos sentimentos.

Saudade, título da obra analisada, é uma palavra que dizem existir com este sentido específico apenas na língua portuguesa. Sugerimos convidar o professor de Literatura e Língua Portuguesa para compartilhar o desenvolvimento desta proposta, explorando o sentido dessa palavra sentimento. Inicie apresentando a canção *Pedço de mim*, de Chico Buarque,² e discutindo a letra da música. Se não for possível levar uma gravação, conversar sobre como compreendem este trecho:

*Oh, pedço de mim
Oh, metade amarrada de mim
Leva o vulto teu
Que a saudade é o revés de um parto
A saudade é arrumar o quarto
Do filho que já morreu*

*Oh, pedço de mim
Oh, metade amparada de mim
Leva o que há de ti
Que a saudade dói latejada
É assim como uma fugida
No membro que já perdi*

O poeta português Fernando Pessoa³ apresenta o mesmo sentimento de um modo muito singular neste poema. Leia e discuta seu sentido com a classe:

*Navio que partes para longe,
Por que é que, ao contrário dos outros,
Não ficas, depois de desapareceres, com saudades de ti?
Porque quando te não vejo, deistes de existir...
E se se tem saudades do que não existe,
Sinto-a em relação a coisa nenhuma.
Não é do navio, é de nós, que sentimos saudades.*

Some, a estas referências, outras que considere adequadas. Sugerimos que peça aos alunos para trazerem músicas ou poemas anuais que tratem da saudade. Será uma boa oportunidade para discutir os diferentes gostos com relação à expressão artística. Depois dessas discussões, proponha aos alunos que realizem trabalhos explorando os sentidos pessoais que dão a esse sentimento. Por exemplo: escrever uma redação ou poesia; fazer um desenho ou colagem; representar uma situação por meio da dança ou dramatização. É possível que, somando todas as formas de expressão acima sugeridas, possa ser construída uma obra coletiva, com a participação de todos os alunos. Na discussão dos trabalhos apresentados, estabeleça relações entre a expressão pessoal desse sentimento e sua expressão coletiva, relacionando

saudades com memória/história, atribuição de valores e o possível desejo de preservação dos bens associados a situações e momentos que valorizamos. Lembre-se que também valorizamos objetos e seus significados na dimensão da coletividade. Assim, podemos estabelecer uma ligação entre o tema desta obra de Almeida Júnior e as questões relativas à preservação do patrimônio cultural, tratadas no folheto que acompanha este material, retomando a discussão da importância da existência de acervos como o da Pinacoteca.

DICA! Antes de revelar se tratar de uma fotografia, sugira a seus alunos que imaginem o que está representado no papel que esta mulher segura e que parece afetá-la tão profundamente. Isso pode ser um estímulo para um exercício de desenho ou de criação de texto no qual os alunos representem ou descrevam esse conteúdo.

Contextos

Do artista

José Ferraz de Almeida Júnior (Itu, SP, 1850 – Piracicaba, SP, 1899) iniciou seus estudos na Academia Imperial de Belas-Artes do Rio de Janeiro. O sistema de ensino proposto pela Academia valorizava a possibilidade da aprendizagem pessoal com artistas reconhecidos, como Vitor Meirelles e Jules Le Chevreil, seus professores.

Esse estudo englobava então, entre muitos outros tópicos: o aprendizado das formas de preparação e utilização dos materiais e suportes tradicionais da pintura a óleo; o desenho de observação de modelos humanos e objetos variados; o estudo da perspectiva; e a realização de cópias de obras realizadas por artistas considerados de valor.

Viaja para a Europa em 1876 com o patrocínio pessoal do Imperador Dom Pedro II. Lá frequenta a Escola de Belas-Artes de Paris, e estuda com Alexandre Cabanel. Exerce no Salão Oficial dos Artistas Franceses de 1879 a 1882, quando retorna ao Brasil e realiza sua primeira mostra individual na Academia Imperial de Belas-Artes do Rio de Janeiro. Conquistou a medalha de ouro de primeira classe no Salão Nacional de Belas-Artes de 1898, um ano antes de morrer.

A Europa, especialmente a França, é a principal referência cultural do Brasil na época. A estruturação do ensino de artes do período ainda segue as propostas trazidas pelos integrantes da Missão Artística Francesa em 1816. A própria criação do Liceu de Artes e Ofícios e da Pinacoteca do Estado de São Paulo também deve ser apreciada dentro desse contexto, no qual pinturas, esculturas e todos os elementos decorativos são criados tendo em vista compor o ambiente dos edifícios da época, integrando-se à sua Arquitetura.

Almeida Júnior torna-se um artista reconhecido, recebendo encomendas de obras que garantem seu sustento. Pinta temas bíblicos, retratos e figuras regionais como os capangas, que hoje podem ser vistos como figuras simbólicas capazes de suscitar discussões sobre a identidade paulista. Também encontramos obras do artista no Museu Nacional de Belas Artes e no Museu de Arte de São Paulo. Se muitos dos critérios para a formação de um artista se modificaram desde a época das academias, permanece o fato de que o contato pessoal com a sensibilidade de outro artista continua sendo instigador para o aprendizado de arte. Almeida Júnior foi professor de Pedro Alexandrino (consulte o material de apoio da Pinacoteca que trata desses dois artistas), que, por sua vez, foi professor de Tarsila do Amaral, Anita Malfatti e Aldo Bonadei. Uma curiosidade: em 8 de maio, dia do nascimento de Almeida Júnior, é comemorado no Brasil o Dia do Artista Plástico. A data foi escolhida como homenagem ao artista.

De sua criação

Alegorias representando sentimentos são um dos temas trabalhados no ensino das academias de arte da época de Almeida Júnior, representações apreciadas no mercado artístico do período.

A sensibilidade do artista se manifesta na adequação das regras propostas pela pintura da época à sua criatividade. Nesta obra, ele funde o aspecto alegórico, geralmente representado de forma idealizada, à representação realista que emprega em sua pintura regional, dando uma maior dramaticidade ao tema.

Perceba que, aos olhos do público e da crítica da época, saber que a pintura foi concluída no ano em que o artista faleceu amplia esse drama pela associação da figura feminina saudosista representada na imagem a esse fato.

Aracy Amaral⁴ percebe as obras do artista *"como documento de um momento de transição vivido por sua geração em São Paulo (...). Os artistas da Academia viviam de encomendados a partir do governo e da burguesia, e Almeida Júnior não era exceção: os retratos tinham um caráter de testemunhar sua inserção no sistema. Porém, ao focar como imagem sua região, seus costumes, em tantas telas, colocando-as no mercado ele está a testemunhar a abertura de uma nova sociedade que assume sua própria realidade, comprando essas obras, simultaneamente ao anseio de europeização que era o dado mais marcante do tempo".*

Da aquisição desta obra

Este quadro entrou para o acervo da Pinacoteca em 1982, por meio da doação de Leonor Mendes de Barros, viúva de Adhemar de Barros, que foi governador do Estado de São Paulo.

A obra foi adquirida pela família de Leonor em 1900, no leilão das obras pertencentes ao espólio do artista, realizado no ano seguinte à sua morte.

Foi o quadro que alcançou o maior preço neste leilão, sendo uma das últimas obras do artista, realizando pouco antes de sua morte. A Pinacoteca tem a maior coleção de obras de Almeida Júnior, e a obra *Saudade* já participou de várias exposições temporárias no museu.

Entre outras, integrou as mostras *Desemovimento: uma Virada no Século*, realizada em 1986, e *O Desejo na Academia 1847-1916*, realizada em 1991/92, ambas geradoras de publicações com importantes reflexões sobre a pintura acadêmica no Brasil. Uma mesma obra pode apresentar novas facetas ao ser relacionado a diferentes contextos, segundo as interpretações propostas por cada curador.

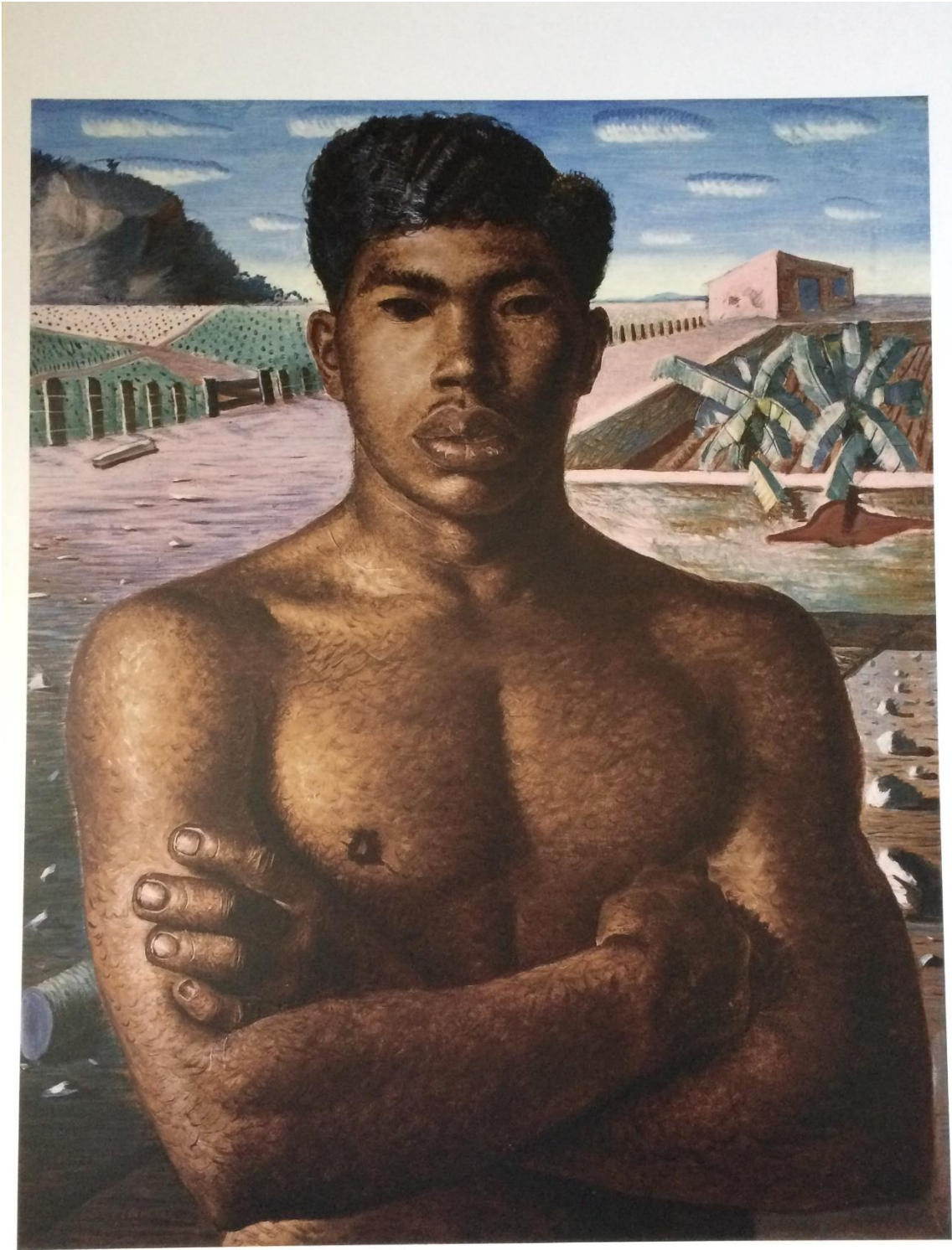
Em função da data de sua produção e da necessidade de preservá-la, esta obra passa periodicamente por análises de seu estado de conservação e já foi submetida a processos de restauro, como, por exemplo, a descupinização de sua moldura e chassi (estrutura de madeira na qual a tela é montada).

4 AMARAL, Aracy. "A luz de Almeida Júnior". *Revista CNP*, n. 5. São Paulo, out./fev./1 maio, 1990, pp. 57-60.

1 PHILIPPON, Karin. *Saudade e Não Choro*. Duas cenas de gênero de José Ferraz de Almeida Júnior. In: 1982/0 - A revista eletrônica de Desemovimento. Volume III, n. 2, abril de 2008. Disponível em: <http://www.desemovimento.net/1982/0/>

2 "Pedço de mim". Canção de Chico Buarque elaborada em 1977-78 para a peça *Opere de malandro*. A letra está disponível na internet em http://www.chicobuarque.com.br/letras/pedcoade_77.htm. Recomendamos também consultas, em <http://www.chicobuarque.com.br/letras/maria/pedcoade.htm>, e *radline feita por Maria Helena Santos Pontes* (publicada no livro do autor, *Seu fimista - Malandragem e fronteira em Chico Buarque*. Rio de Janeiro: Editora Graphia, 1999).

3 Dinado de 29.5.1918, publicado em PESSOA, Fernando. *Poesias completas de Alberto Caetano*. Obra Poética. Rio de Janeiro: Companhia José Aguiar, 1969, p. 243.



Leitura de imagem – Cândido Portinari (Brodóski, SP, 1903 - Rio de Janeiro, RJ, 1962)

Mestiço, 1934. óleo sobre tela, 81 x 65 cm

Compra do Governo do Estado de São Paulo, 1935

A seleção desta obra para ser reproduzida neste Material de Apoio ao Professor parte do potencial de discussão acerca da identidade nacional e suas representações que sua leitura suscita. Enfatizamos a importância de evitar expor aos alunos as informações aqui contidas antes de iniciar a leitura da imagem, permitindo que se estabeleça uma relação direta entre a imagem e as interpretações dos alunos.

Leitura de imagem

Sugerimos a seguir algumas questões como referências para orientar a condução da leitura dos alunos. Selecione-as e apresente-as na sequência que considerar mais adequada para aprofundar os aspectos inicialmente destacados por seu grupo. Se for necessário, proponha outras questões além das apresentadas aqui. As diversas respostas podem ser registradas numa lousa, facilitando sua retomada para uma integração de todas as observações no final da leitura. Os comentários que entretemos as questões procuram fornecer algumas indicações para auxiliá-lo na orientação da leitura. Recomendamos que este momento seja voltado a ouvir as opiniões dos alunos, estimulando-o a refletir sobre suas próprias respostas. O professor pode começar perguntando:

O que você vê nesta imagem?
Como você descreveria a pessoa representada aqui?
Quais são suas características físicas?
Para onde ele está olhando?
Como parece ser sua personalidade, seu temperamento?
O que, na imagem, o faz pensar assim?

Sua pele, seu cabelo e a ausência de vestimentas nos dão pistas sobre sua identidade étnica e sua condição social. Os olhos deste personagem estão na altura da linha do horizonte, que, por definição, é para onde normalmente nosso olhar se dirige. Assim, de nos encara diretamente: seu olhar e seu rosto nos transmitem orgulho, sem chegar à arrogância; também podemos perceber sua dignidade, tranquilidade, força e a ausência de medo. Peça aos alunos que procurem assumir com seu corpo essa postura física, reparando como, apesar da mesma postura, a alteração de pequenos detalhes expressivos poderia servir para representar outras atitudes (por exemplo, imagine uma criança emburrada com os braços cruzados).

Como você descreveria o ambiente onde este personagem está? Algumas coisas parecem estar mais próximas de nós, outras mais distantes. Como o artista conseguiu esse efeito?

A figura humana se sobrepõe com grande destaque sobre a paisagem rural, ocupando o espaço central, bloqueando nossa visão das plantações e de seu provável local de trabalho, coisa conferindo ao ambiente o aspecto de um cenário.

Outro recurso utilizado para dar a sensação de profundidade é a repetição de forma com tamanho menor à medida que se distanciam, como a diminuição do tamanho dos postes que compõem a cerca.

A luz atinge da mesma forma a figura e a paisagem? É possível distinguir como são as pinceladas que representam o corpo desta figura e os diversos elementos que compõem a paisagem onde se encontra? Essas pinceladas têm a mesma intensidade e formato? Que cores o artista usou nesta pintura? Alguma cor predomina?

As sombras da paisagem são menos contrastadas, enfatizando a impressão de estarem mais distantes, ou banhadas pelo sol num ângulo distinto do da figura. As pinceladas do artista são fortes e visíveis tanto na figura quanto nos diversos elementos que representam no quadro, embora possamos perceber a mudança da direção e do movimento da mão que os originou.

A predominância da cor da pele do personagem assume um valor simbólico no contexto histórico de nosso país, remetendo ao título da pintura.

Na composição do quadro, além da forte presença de uma linha imaginária no eixo vertical central, que atravessa o corpo do personagem, podemos perceber a divisão da tela em seis faixas horizontais, que se prolongam na paisagem a partir de referências da figura, divididas pelas alturas de olhos, boca, ombros, mãos e cotovelos.

Perceba que o torso nu pode ser contido em um quadrado imaginário, dentro do retângulo da tela. O espaço superior se divide em três retângulos imaginários, ocupados pela cabeça e pelos dois recortes da paisagem.

Que sentidos podemos atribuir à atitude deste personagem? Em que situações podemos imaginar alguém assumindo uma atitude semelhante? Qual poderia ser sua história? O que, na imagem, o leva a pensar assim?

É importante lembrar que uma das principais buscas do modernismo da década de 1920 (anterioridade à produção desta pintura) era resolver os dilemas dos séculos anteriores com relação à natureza da identidade brasileira.

Um dos resultados da formação social do país, desde a época colonial, foi uma mistura étnica que mesclava índios, negros e brancos de origem europeia, constituindo um tipo de difícil definição identitária, muitas vezes tendo em comum apenas a prática do trabalho agrícola, base econômica do Brasil.

O preconceito contra a mestiçagem era tão grande no final do século XIX, a ponto de gerar comentários como este: "onde de Góbenau, embaixador francês junto à corte do imperador d. Pedro II, dizia que o Brasil, por ser formado majoritariamente por mestiços, estava fadado ao desaparecimento imputa pena".¹

A publicação, na década de 30, do livro *Caua-grande & Senzala*, escrito por Gilberto Freyre, é uma resposta a sua visão preconceituosa. Segundo Marcelo Paixão,² em Freyre, "A glorificação do tipo mestiço passava a ser, concomitantemente, uma saída ideológica para os impactos do desenvolvimento – agora não mais compreendido dentro da chave racial – e um instrumento de construção de uma identidade nacional. De acordo com a agenda freyreana, portanto, a herança cultural dos povos formadores da nacionalidade brasileira, a despeito de seus sanos defeitos, formaria o

nosso próprio traço identitário comum. Dessa forma, a longa era Vargas pode ser definida tanto pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou pela intervenção estatal na vida econômica como pela elevação do mito da democracia racial ao caráter de uma ideologia de Estado".

A representação do Mestiço por Portinari pode ser vista, assim, como uma tentativa de personificar positivamente uma determinada noção de identidade do brasileiro. Investigue com seus alunos até que ponto, hoje em dia, essa ideia se transformou: para isso, é interessante pesquisar imagens de propaganda e da mídia.

DICA! Para melhor perceber os contrastes entre a pintura acadêmica do final do século XIX e a pintura moderna do início do século XX, pode ser produtivo conduzir uma leitura comparada das duas imagens que integram este Material de Apoio. Pense em perguntas que permitam aos alunos explorar alguns dos diversos contrastes entre essas obras: feminino x masculino; branco x mestiço; introspecção x extroversão; fragilidade x força; espaço interno x paisagem externa; acadêmico x moderno; realismo x estilização. Recomendamos realizar primeiro a leitura de cada imagem em separado.

Propostas poéticas

Embora esta proposta apareça neste material logo após a leitura da imagem, pode ser realizada, também, como sensibilização para a leitura.

Pode ser previsto estabelecer parcerias com os professores de História, Sociologia, Literatura, Filosofia ou Religião, para discutir, integrado à leitura desta imagem, os diversos aspectos que as diferenças étnicas, bem como as diferenças de sua representação, e o preconceito que daí advém podem assumir, tais como o racial, social, econômico, religioso...

Para tornar a questão pessoal, podemos iniciar propondo aos alunos que discutam as seguintes questões:

Quem sou eu? Quem é o outro?
Se tivesse que me representar, como o faria?
Sei respeitar as diferenças existentes entre mim e os outros?
Os outros respeitam as diferenças existentes com relação a mim?

Ultrapassada a investigação das percepções pessoais acerca deste tema, é importante ampliar a discussão para a coletividade, propondo questões que suscitem reflexões sobre o comportamento social frente às diferenças.

A comunidade em que vivo respeita as diferenças existentes entre seus integrantes? Como podemos comprovar isso?

Perceba que é possível que as respostas às perguntas acima sejam positivas ou negativas. O importante é investigar e adensar as reflexões dos alunos acerca dessas respostas, independentemente de quais sejam. Uma das estratégias possíveis de investigação é propor uma pesquisa nos meios de comunicação sobre as diversas formas de representar os diferentes indivíduos, atentando para sua posição corporal, o ambiente no qual aparecem e as atitudes que demonstram.

Peça aos alunos que compartilhem em grupos os resultados de suas pesquisas.

Após a conclusão da pesquisa, divida a classe em dois grupos para promover um debate no qual cada grupo represente um ponto de vista sobre o tema contrário ao do outro. Após quinze ou vinte minutos de debate, em que todos possam expor seus argumentos, peça aos grupos que invertam suas posições e passem a defender o ponto de vista contrário durante o mesmo tempo.

Essa experiência pode ser uma oportunidade para que os alunos aprendam a discutir temas complexos sem simplificar na mesma luta entre bem x mal, considerando e pensando os argumentos dos diversos lados envolvidos em qualquer questão.

O professor é o mediador desse diálogo, responsável por sua realização num ambiente de respeito mútuo, sem direito a intervenção sobre o conteúdo das falas neste momento. É fundamental, ainda, que a mediação encaminhe as discussões para que se aprofunde a percepção das raízes dos argumentos apresentados, conduzindo a uma investigação acerca das bases nas quais se alicerçam os preconceitos (sugerimos atenção especial aos temas transversais dos PCNs, principalmente sobre Pluralidade Cultural). Após o debate, discutir a experiência com a classe, perguntando quais foram suas conclusões pessoais. Para finalizar, o professor pode propor que as respostas dos alunos, bem como o resultado das reflexões, sejam representadas por meio de diferentes meios de expressão, que podem, por exemplo, assumir a forma de uma redação, dramatização, desenhos, um estudo fotográfico, ou mesmo um registro em vídeo.

É provável que o caráter polêmico dessas discussões mobilize os alunos a prosseguirem as investigações acerca das relações sociais estabelecidas em razão do confronto das diferenças. Se assim for, podem-se reforçar as pesquisas realizadas estabelecendo outros temas de investigação extraídos da realidade, que revelam as relações de diferença, preconceito e discriminação. Sugerimos como temas, entre outras possibilidades, a reserva de quotas para estudantes universitários de acordo com critérios raciais; o direito à união legal entre homossexuais ou a proibição de determinadas torcidas organizadas de futebol de frequentar os jogos de seus respectivos times em função da violência contra outras torcidas.

Na discussão dos trabalhos apresentados, converse sobre a necessidade de respeito e dignidade de todo ser humano; como esses aspectos são necessários para possibilitar o diálogo com quem é diferente de nós, como são relevantes para a formação de nossa identidade; como essas identidades e diferenças assumem o caráter de valores pessoais e coletivos; como esses valores assumem formas simbólicas e materiais que queremos preservar para lembrar quem somos.

Conclua o raciocínio abordando o papel dos museus no processo de preservação do patrimônio cultural.

Após a realização dessas propostas, é possível voltar a ler esta imagem e perceber se houve mudanças com relação à primeira leitura realizada. Acusante, informações sobre o contexto brasileiro na época em que a obra aqui reproduzida foi criada, bem como sobre a postura política do artista, que foi filiado ao Partido Comunista Brasileiro (PCB),

candidatando-se a deputado em 1945 e a senador em 1947, sem se eleger. A leitura dos textos de Gilberto Freyre,³ Darcy Ribeiro e do artigo de Marcelo Paixão⁴ podem fornecer informações importantes para alimentar o debate.

DICA! O auto-retrato do artista negro Arthur Timotheo da Costa é tema de outro Material de Apoio ao Professor da Pinacoteca do Estado de São Paulo [Arte brasileira - século XIX. Volume 2: Arthur Timotheo da Costa, João Batista Canagense], e resomar a discussão desse material pode contribuir para uma pesquisa sobre como a imagem do negro é representada ao longo da história.

Contextos

Do artista

Cândido Portinari (Brodóski, SP, 1903 - Rio de Janeiro, RJ, 1962) estudou na Escola Nacional de Belas-Artes do Rio de Janeiro, herdada – na República – da tradição da Academia Imperial de Belas-Artes. O sistema de aprendizado proposto pela escola ainda guardava afinidades com as formas de ensino da academia, valorizando o aprendizado com artistas reconhecidos, como Rodolfo Amoedo e Lucílio de Albuquerque, professores de Portinari; o ensino das formas de preparação e utilização dos materiais e suportes tradicionais da pintura; o desenho de observação de modelos humanos e objetos variados; o estudo da perspectiva; o saber construir uma representação como uma cena. Em 1928, uma de suas obras ganha o Prêmio de Viagem do 35º Salão da Escola Nacional de Belas-Artes. Portinari viaja para a Europa, ainda a referência principal para os artistas brasileiros da época. Regressa ao Brasil em 1931, já afinado com as tendências da arte moderna e conhecedor da obra de Picasso. Desenvolve um trabalho que dialoga com o dos muralistas mexicanos. Em 1936, é premiado nos Estados Unidos, na mostra anual do Carnegie Institute de Pittsburgh, com a tela *Café*.

O reconhecimento de seu valor e os temas de suas obras logo trouxeram ao artista encomendas de trabalhos pelo governo. Sobre as críticas à adoção de suas obras pelo Estado durante o período do governo de Getúlio Vargas, Carlos Zilio⁵ defende a postura autônoma do artista e faz o seguinte comentário: "No que se refere ao aspecto temático, se a orientação de Portinari não correspondia a um patriotismo evidente e típico, como talvez fosse a desejo do governo, não significa que não pudesse ser recuperado. A dignidade que o artista confere aos trabalhadores, o destaque que dá ao personagem popular, refin, todos aqueles aspectos que ele abandonou não podem ser negados por um poder para quem a questão social (mesmo que dentro de uma ética populista) constituía uma das bases de sua política".

Mário de Andrade⁶ escreve ao artista: "Eu sei, Portinari, que você sofre a vida como está. Eu sei que você não é nenhum conformista (...) E eu que não percebo isto e não entendo o sentido humano e profundo de sua obra, é porque não há vontade, e não querem entender nem perceber".

De sua criação

Sobre esta obra, Mário de Andrade⁷ aponta ao artista: "O *Mestiço* representa toda uma fase técnica, muito característica e das mais pessoais. E nota-se que é a sua melhor obra a meu ver, talvez excetuando *Meu retrato*". Annateresa Fabris⁸ comenta esta fase de sua obra: "A partir de *Café*, o humano, compreendido em termos sociais e históricos, torna-se a tônica da arte de Portinari, voltada para a captação da realidade natural e psicológica, para uma expressividade, ora serena e grave, ora desengonhada e cômica. A nova problemática examinada, a exemplo das mecenagens, para o muralismo, em que procura magnificar sua busca duma imaginação nacional, alicerçada no trabalho e em suas raízes rurais".

Da aquisição desta obra

Esta pintura entrou para o acervo da Pinacoteca em 1934, tendo sido comprada pelo Governo do Estado de São Paulo, por meio do Conselho de Orientação Artística – organismo do museu responsável pela definição de suas políticas internas –, o que representou um movimento inicial de abertura do acervo, ainda predominantemente acadêmico, à entrada de obras de caráter moderno.

O acervo da Pinacoteca também conta com um desenho de Portinari que registra um personagem com lábios semelhantes aos do *Mestiço*, intitulado *Dois mulatos*, feito em carvão sobre papel, de 1936/44. Além de sua exposição na mostra de longa duração, que pode ser vista no segundo andar do edifício da Pinacoteca, a obra *Mestiço* já participou de diversas exposições temporárias no museu e tem sido requisitada por outras instituições para importantes exposições no Brasil e em outros países. Entre outras, viajou em 1992/93 com a mostra *Latin American Artists of the Twentieth Century* pelos principais museus da França, Espanha, Alemanha e Estados Unidos, e participou, em 2000, da *Mostra do Redescobrimento: Arte Moderna*, realizada no Parque do Ibirapuera.

A requisição da obra para tantas exposições sugere o valor a ela atribuído pelo meio artístico e também dimensiona o trabalho da instituição responsável pela guarda desta pintura, por assegurar sua integridade física, estável, providenciando as condições necessárias para seu empréstimo e exposição fora da Pinacoteca, entre outros. Assim como todas as obras do acervo, esta passa periodicamente por avaliações de seu estado de conservação. Já foi submetida a processos de restauro como o realizado em 1973, quando, além da limpeza e de uma aplicação de verniz, foi feita a remoção de uma antiga restauração. Todos os procedimentos de restauro realizados nas obras sempre devem ser reversíveis, empregando técnicas e materiais estáveis que possam ser identificados ou removidos no futuro por decisão de outros restauradores ou historiadores da arte.

³ Consultar, na internet, a Biblioteca Virtual Gilberto Freyre, em <http://pauzaga.bvlgf.org.br/pauzaga/index.html>.

⁴ PAIXÃO, Marcelo, op. cit.

⁵ ZILIO, Carlos, *A questão do Brasil: a questão da liberdade da arte brasileira: a obra de Antônio de Góes e Portinari* (1922-1961). Rio de Janeiro: Belas Artes, 1997. p. 112.

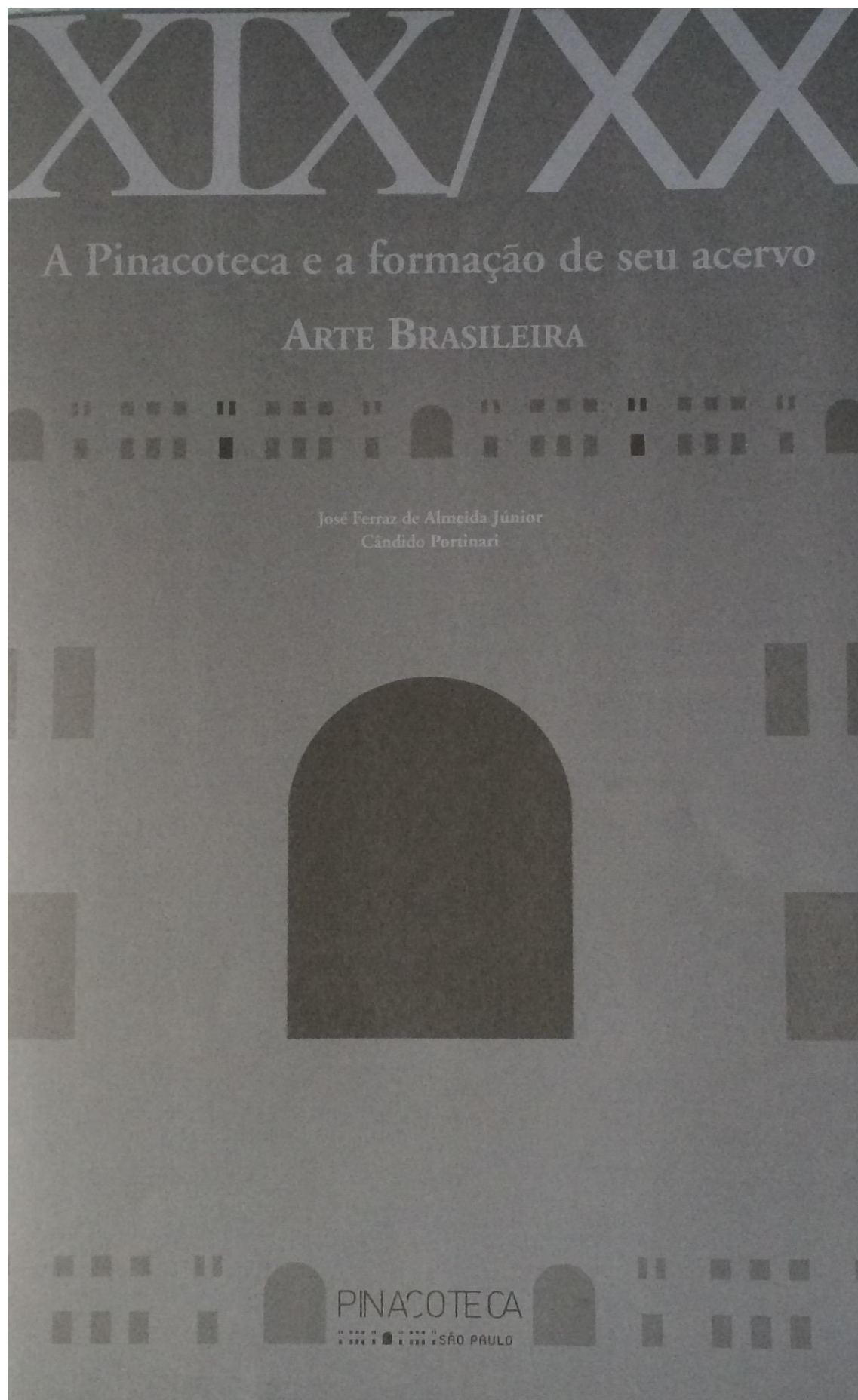
⁶ CARA de 1943, reproduzida em "Cândido Portinari, por Mário de Andrade", *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 30, 1984, p. 95.

⁷ CARA de 1944, em idem, p. 92.

⁸ FABRIS, Annateresa, *Portinari: primer social. Documentação de Montagem em Arco Plástico*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), 1977. p. 78. Texto disponível na internet na Enciclopédia Itaú.

¹ PRÓDÔSKI, Manoel, *Viagem dentro de Têtu e cor: Diálogo entre a questão do desenvolvimento econômico e das relações raciais no Brasil*. 2003. Disponível na internet em http://uaua.usp.br/br/Arquivos/Manoel_Produzindo.pdf.

² Idem.



PINACOTECA
 ■ ■ ■ ■ ■ SÃO PAULO

XIX/XX

ARTE BRASILEIRA

Henri Nicolas Vinet
 Carmela Gross

Caro professor:

Este material de apoio foi desenvolvido pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo para ser utilizado como recurso educativo para a realização de atividades em sala de aula.

O objetivo desta publicação é oferecer a professores e estudantes um caminho possível de aproximação das ideias sobre a relação do homem com a natureza, a partir de obras produzidas nos séculos XIX e XX pertencentes ao acervo da Pinacoteca.

A Pinacoteca do Estado de São Paulo é o museu de arte mais antigo da cidade e um dos mais importantes do país. Nasceu no prédio inicialmente construído para abrigar o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e, na sua inauguração, que se deu em 24 de dezembro de 1905, tinha um acervo de 26 pinturas de importantes artistas que atuaram na cidade, como Almeida Júnior, Pedro Alexandrino, Berthe Worms, Antonio Parreiras e Oscar Pereira da Silva, oriundas do então Museu do Estado, hoje Museu Paulista. Em seus primeiros anos de existência, a Pinacoteca estava ligada ao Liceu e ocupava uma única sala no terceiro piso deste prédio, mas, a partir de 1911, tornou-se um órgão autônomo e começou a se expandir.

Em suas primeiras décadas de vida, a Pinacoteca voltou-se à ampliação do acervo, com ênfase na arte brasileira do século XIX. Contudo, esse perfil começa a mudar a partir de 1967, com as gestões de Delmiro Gonçalves, Clóvis Graciano e Walter Wey, quando se iniciaram as reformas do prédio, ampliaram-se as atividades do museu e foram mudados os critérios de escolha das obras, que passa a ser feita pelo Conselho de Orientação, criado em 1970. A partir de então, sua já significativa coleção de arte brasileira do século XIX é complementada, pouco a pouco, por obras representativas de períodos posteriores e hoje a Pinacoteca é uma importante referência de arte moderna e contemporânea.

O ponto de partida de nossas propostas educativas é a exposição do acervo da Pinacoteca, totalmente reformulada em 2011 pela curadoria do museu, procurando apresentar uma nova abordagem para o conhecimento e pesquisa produzidos em torno dessa coleção. Especificamente neste material, o interesse é abordar as questões presentes na produção de artistas que têm por foco a paisagem, o processo de artistas viajantes e a construção de ideias sobre a natureza e os lugares por onde passavam, tendo por contraponto a produção contemporânea neste sentido.

A exposição conta também com a valorosa contribuição curatorial do Núcleo de Ação Educativa, que escolheu para cada sala expositiva uma **obra relacional**, trabalhos de arte contemporânea estrategicamente selecionados para criar contrapontos de observação e reflexão em torno das principais questões presentes em cada sala expositiva. Comparar obras produzidas nos séculos XIX e XX, arte acadêmica e arte contemporânea, é um processo enriquecedor e fundamental para a construção de sentidos e revisão de conceitos, especialmente interessante para explicitar as transformações nos modos de pensar e fazer arte e vida.

Importante lembrar que, em princípio, este material destina-se aos **professores do ensino fundamental II e médio**, responsáveis pela disciplina de **Arte**. Consideramos, no entanto, que professores de **História, Geografia e Literatura** também possam aproveitar os conteúdos e atividades disponíveis, mas esperamos que professores de outras séries e disciplinas também o utilizem, fazendo as adaptações necessárias às especificidades de suas turmas e áreas.

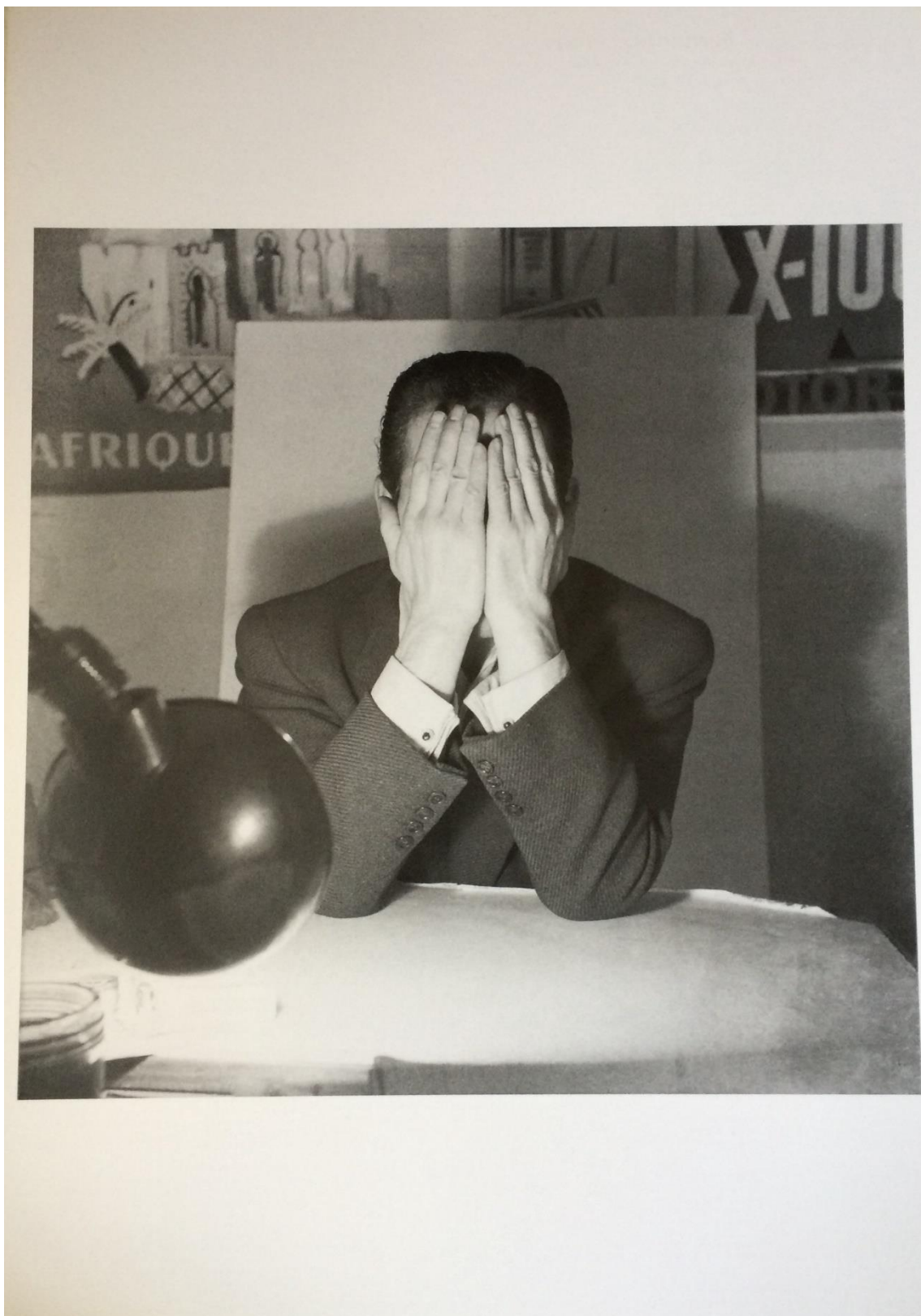
Oferecemos reproduções de duas obras: *Vista do Convento de Santa Teresa tomada do alto de Paula Matos* (1863), de Henri Nicolas Vinet, e *Nuvens* (1967), de Carmela Gross. Para cada imagem sugerimos caminhos de investigação que o professor pode trilhar com seus alunos. Reforçamos o caráter instrumental das imagens reproduzidas, pois são referências que **não substituem** o contato direto com as obras originais.

Os textos que acompanham as imagens convidam a conhecer as obras selecionadas, **apreciá-las**, pensar sobre elas e criar respostas criativas a partir do contato, refletindo sobre a história, cultura e identidade. Também propõem caminhos para refletir sobre a importância da arte e apontam questões fundamentais da arte contemporânea atual, tanto no que diz respeito às linguagens quanto em relação aos processos de criação e prática artística.

O conjunto pode ser utilizado como subsídio para preparar uma visita à exposição do acervo e também após a visita, para estimular desdobramentos e conclusões do contato direto com as obras.

Como de costume, os materiais de apoio do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo oferecem sugestões de atividades que contemplam alunos com deficiência e dificuldades de aprendiza-

**ANEXO J – PRANCHA “XIX/XX ARTE BRASILEIRA – SIMPLÍCIO
RODRIGUES DE SÁ E FERNANDO LEMOS”**



Leitura de imagem – Fernando Lemos

Augusto Figueiredo, ator – A recusa, esconder a identidade, 1952, fotografia em preto e branco
Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo

1. Apresentação da proposta de leitura de imagem

Professor, este texto apresenta propostas de leitura de obra e criação poética em torno da fotografia **Augusto Figueiredo, ator – A recusa, esconder a identidade**, de Fernando Lemos.

Para promover um exercício de leitura de imagem em que todos os alunos de um grupo possam ter acesso aos três momentos da atividade (observação, contextualização e interpretação), conforme enfatizado no encarte que acompanha este texto, consideramos fundamental que você utilize este material de acordo com as necessidades específicas de sua turma. Além disso, pode ser enriquecedora a realização de pesquisas complementares para desenvolver outros materiais de apoio, que explicitem algumas das características da imagem em foco e que auxiliem no processo de sua abordagem de forma mais abrangente, considerando aspectos que estão além da visualidade oferecida pela reprodução do trabalho.

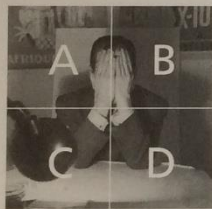
Por isso, enfatizamos aqui que os caminhos de leitura de imagem propostos indicam possibilidades e pistas para que a aproximação com a obra possa ser conduzida num processo crescente de construção de sentidos, tendo por base e guia três motivações:

- o que percebemos na reprodução da obra;
- o que se sabe sobre a obra;
- o que podemos deduzir e criar como interpretação a partir desses elementos.

Tendo em vista também as informações disponíveis no encarte sobre o contexto em que se insere a obra, complementamos sua pesquisa e orientamos a leitura da imagem a partir do que pode ser percebido visualmente, criando relações e equivalências de percepção do trabalho a partir de outros sentidos. Você pode, por exemplo, suscitar a memória tátil e olfativa dos estudantes durante a descrição para partilha do que está sendo visto, evocando experiências de percepção das características materiais relacionadas à obra vividas anteriormente pelos estudantes. Esta pode ser uma das formas de facilitar o acesso à imagem, além de enriquecer a percepção dos estudantes em geral.

2. Orientações para a construção de materiais de apoio à acessibilidade e inclusão para serem utilizados durante a leitura de uma obra

A observação de obras bidimensionais pode ser enriquecida se empregarmos um esquema simples de orientação espacial como o apresentado a seguir. Pode ser interessante proporcionar uma espécie de mapeamento da obra durante a análise descritiva de seus elementos visuais:



Este esquema permite que os alunos façam suas anotações acerca da obra a partir da realização de mapas conceituais da imagem estudada, quebrando a linearidade dos processos de registro.

Com a criação de quatro campos distintos, nomeados de A a D, estabeleceremos um denominador comum de observação para a descrição, que pode ser melhor acompanhada por todos tendo em vista a facilidade de direcionar a atenção a pontos específicos da imagem.

Um cuidado a ser tomado é lembrar-se da possibilidade de oferecer aos alunos com deficiência visual o esquema em sua versão tátil, que consiste em dobrar uma folha de formato A4 duas vezes ao meio, marcando bem as linhas de dobra e, depois, ao desdobrá-la, combinar com esses estudantes que as duas áreas superiores são denominadas A e B, enquanto as inferiores são C e D. Ofereça um giz de cera de boa qualidade para que eles possam registrar a localização de elementos e recuperá-los mais tarde.

Tendo preparado e disponibilizado este material de apoio a todos os participantes, reúna-se num ambiente confortável com seus alunos e envolva-os para que exponham suas percepções e opiniões, com bastante liberdade para exercitar uma investigação crítica acerca da obra a partir da imagem.

3. Orientações/sugestões para leitura da obra

Lembre-se que a observação é o primeiro passo para a investigação, processo complementado por informações contextuais que podem preparar o aluno para, junto ao seu repertório individual e do grupo, conduzir a interpretações poéticas que podem estar além das oferecidas neste texto.

Oferecemos aqui um dos caminhos possíveis para que você conduza um exercício completo de leitura e interpretação de imagem de obra, com questões de estímulo à observação dirigida, que podem ser complementadas por outras que você considere pertinentes.

Acreditamos que o processo de leitura pode ser mais interessante se o grupo percorrer uma sequência de pesquisas que mobilizem seus sentidos, repertório e cognição para os diferentes aspectos presentes na obra, passando por elementos formais, seguindo para informações contextuais sobre a obra e, por fim, explorando algumas das possíveis interpretações poéticas.

Você pode começar o exercício de leitura observando a imagem em grupo, construindo uma descrição compartilhada dos elementos visuais presentes na fotografia.

Percebam que a figura principal é um homem de terno e com os cabelos cuidadosamente penteados. Ele cobre a face completamente com suas mãos. Es-

tá sentado, com os cotovelos apoiados sobre uma mesa, iluminado por uma luminária que projeta forte luz à altura de seu rosto. Além de suas costas, o que parece ser um encosto de cadeira, uma superfície branca mais alta e mais larga que seu corpo, aliada à sua sombra, projetada ao fundo em proporção ampliada, provoca a sensação de que o homem é pequeno em relação ao espaço em que se encontra. Ao fundo, a disposição dos cartões nas paredes sugere que a cadeira onde o homem se encontra está bem no canto da sala.

Quem você imagina que seja a pessoa retratada nesta obra? Observando as roupas, é possível descobrir a profissão dessa pessoa? O que podemos observar em relação ao lugar onde está o retratado? E em relação às sombras, a posição da pessoa e dos objetos? Você consegue imaginar como o fotógrafo estava posicionado diante desta cena?

De certa forma, o conjunto de elementos e objetos, aliados à pose do retratado, nos remete a cenas de interrogatórios ou investigações policiais, em que o suspeito é subjugado por estar entre mesa e cadeira, exposto a um foco de luz dirigido ao seu rosto, em situação opressora.

O título oferece informações úteis em torno da identidade do retratado, mas não apenas isso. Aponta seu nome, sua profissão e uma chave de leitura para a imagem: **Augusto Figueiredo, ator – A recusa, esconder a identidade**.

Se um retrato é o registro visual de uma pessoa, por que um retrato escolheria uma pose que impede ao observador identificar sua imagem e reconhecê-lo?

Explore com seus alunos este aspecto da investigação a partir dos possíveis sentidos para as palavras "recusa" e "identidade". Utilizem um dicionário para ampliar o acesso às múltiplas interpretações possíveis para estes termos e peça que observem a imagem à luz destes significados possíveis.

Para aprofundar e contextualizar as leituras levantadas, comente algumas das informações em torno da produção de Fernando Lemos que se encontram no encarte que acompanha este material. Você pode introduzir o contexto em que o artista passou a interessar-se pela fotografia, num momento conturbado da política em Portugal, e o interesse de Fernando Lemos em retratar artistas e atores que se posicionavam radicalmente contra a ditadura de António de Oliveira Salazar.

A partir dessas reflexões, e ainda suscitando a observação da imagem, chame a atenção do grupo para o papel da arte como forma de resistência e ação política e compare com a perseguição política a artistas e intelectuais no Brasil.

Podemos chamar esta fotografia de retrato? Por quê?

Ainda que não consigamos ver a face do ator Augusto Figueiredo na fotografia, esta obra é um retrato, a representação visual de uma pessoa específica.

Como estratégias poéticas de representação, temos não apenas o indicio da intenção do artista no título do retrato, mas também a composição do ambiente, a escolha e interpretação de uma expressão corporal por meio da pose encenada pelo ator, elementos estes todos que constituem uma trama de sentidos em torno da pessoa retratada, de sua atitude e de uma percepção do fotógrafo em relação ao fotografado.

4. Orientações para proposta poética

Proposta poética:

Professor, este é o momento em que seus alunos irão exercitar a produção artística. As sugestões aqui apresentadas partem do pressuposto de que, em um grupo de estudantes, muitas e diferentes são as habilidades e necessidades sensoriais, intelectuais, emocionais, bem como os repertórios e vocabulários específicos de cada um. Por isso, consideramos que a produção coletiva ou individual é um processo criativo de exercício da negociação de escolhas, decisões e sentidos, que passa pelo menos por três instâncias de pesquisa:

- **percepção:** pesquisa de materiais, procedimentos, formas possíveis para uma ideia que queiram desenvolver. De certa forma, pode-se dizer que se trata de uma investigação em torno do seguinte foco: o que pode ser feito a partir das ideias que foram exploradas durante a leitura de imagem da obra?

- **concepção:** pesquisa de estratégias para realizar o objeto, cujo foco pode ser: como posso fazer o trabalho que pretendo e levar os outros a perceberem algumas de minhas intenções?

- **expressão:** pesquisa de exploração das diversas possibilidades de interpretação e sentidos presentes em minha ideia ou projeto, organização e seleção das possibilidades de interpretação a partir do ponto de vista de quem criou o trabalho. O foco deste procedimento de pesquisa é: o que pode ser interpretado por quem faz a obra e por quem apenas a observa? Quais sentidos podem ser atribuídos aquilo que foi criado?

Sendo assim, o papel do professor durante o exercício criativo é o de orientar o processo de criação do grupo, respeitando as individualidades e proporcionando maneiras para que a todos seja dada a possibilidade de experimentar os três momentos de pesquisa, de maneira acessível, promovendo as adaptações necessárias para estimular a experimentação dos processos com a contribuição específica de cada um a partir de suas próprias formas de participação. Por isso apontamos, na descrição da atividade sugerida, algumas dicas de como aplicar estas premissas durante a realização do exercício proposto neste material.

Retratos fotográficos

Organize os alunos em duplas e em seguida proponha que retratem uns aos outros, utilizando câmeras digitais (podem ser as câmeras de celulares).

Antes de iniciarem o trabalho com as câmeras, estimule-os a pensar sobre como desejam ser retratados ou retratar os colegas, incentivando processos criativos partilhados por meio de negociações entre os retratados e os fotógrafos.

Estabeleça turnos de experimentação destes papéis: um deve explorar as escolhas de construção da imagem, enquanto o outro deve experimentar o ato expressivo de se deixar retratar. Depois, trocam de papéis.

Os alunos responsáveis pela construção do retrato em seu turno devem entrevistar os estudantes que serão retratados em busca de elementos que possam dar a ver, numa imagem, seus gostos e características pessoais. Juntos eles devem escolher:

- um lugar onde o retrato será feito;
- o local de onde será tomada a imagem (onde a câmera deve ficar e o que deve aparecer na fotografia);
- se o retrato será de corpo inteiro ou meio corpo;
- que partes do corpo devem aparecer no retrato, e como;
- que roupa e acessórios o retratado deverá usar;
- se há necessidade de fazer alguma pose específica, e qual;
- quais objetos devem aparecer na foto;
- se o lugar será iluminado com luz natural, com foco de luz dirigida, se haverá sombras projetadas na imagem e como elas aparecerão.

Todas estas decisões devem ser registradas num plano de trabalho. Por isso, peça aos alunos que coloquem suas ideias no papel, fazendo um breve projeto com desenhos e descrições.

Dica! Pode ser interessante para todos os alunos o uso do esquema de visualização de elementos de obras bidimensionais, disponível neste material, para planejar a construção da imagem. Com esse esquema de orientação espacial, as escolhas de posicionamento dos elementos da fotografia podem ser planejadas com maior facilidade. Dessa forma, estudantes que tenham qualquer tipo de deficiência visual e também os videntes podem partilhar suas escolhas e explicitá-las espacialmente para fazer os retratos.

Não é necessário oferecer uma câmera para cada dupla se você criar turnos de trabalho em dois momentos – um de planejamento para realizar a imagem e outro de registros fotográficos.

É muito importante, entretanto, que todos possam experimentar o ato do registro fotográfico, as escolhas, distâncias, os cuidados durante o enquadramento. Uma mesma câmera pode circular de dupla em dupla, mas é importante que, neste caso, os alunos tenham acesso às fotografias realizadas depois de terminarem seu projetos.

Dica! Muitos professores e artistas-educadores têm trabalhado a construção de retratos a partir da percepção sonora ou exploração tátil do retratado. Esta pesquisa, realizada em museus como o MAM de São Paulo, promove a experimentação de outras formas de percepção para a expressão plástica e visual por meio de imagens fotográficas, e pode ser facilmente executada a partir do uso de vendas nos olhos dos videntes e da troca de percepções entre estudantes videntes e com deficiência visual. Para este tipo de atividade experimental você pode delimitar o campo de pesquisa, escolhendo um lugar específico para a realização da atividade e definindo apenas três possibilidades de posicionamento para a captura de imagem (por exemplo sentado, de pé ou apenas uma parte do corpo), permitindo que os participantes optem por uma das três. É importante nestes processos evidenciar a importância das escolhas para o resultado final.

Não é necessário usar câmeras manuais ou profissionais para esta atividade, pois o objetivo da atividade não é trabalhar técnicas fotográficas, e sim a elaboração de um projeto de representação.

Muitas pessoas hoje em dia possuem câmeras fotográficas digitais simples ou aparelhos celulares com este dispositivo e, caso alguns de seus alunos as possuam, elas podem ser utilizadas também.

Após a realização dos registros, imprima as fotos escolhidas em uma folha de papel com tamanho A4. As imagens podem ser em preto e branco ou coloridas.

Distribua as fotos impressas a seus autores e permita que eles desenhem, pintem ou escrevam sobre seus retratos, caso sintam necessidade. Coloque os retratos na parede e promova uma discussão em torno das escolhas de cada dupla e dos resultados obtidos.

Dica! Pode ser interessante utilizar a pinhole presente neste material para esta atividade. Considere neste caso o fato de não haver um visor na câmera, impossibilitando a visualização prévia da imagem final e acrescentando à atividade uma relação de acaso, não só no enquadramento da cena, mas também, na revelação, uma vez que a imagem ficará mais ou menos nítida dependendo do tempo de abertura utilizado durante a captura.

Sugestões de outras propostas inclusivas:

Para alunos com deficiência intelectual e auditiva em sala inclusiva

1. Sugestão de construção de um jogo de associação de imagens e palavras, tipo "Cara a Cara", que propõe investigar, por meio de descrições e perguntas, a pessoa que está sendo retratada. Elaborar fichas com fotos dos alunos, incluindo palavras que possam mostrar as suas características e gostos pessoais, como, por exemplo: é um garoto alto, magro e sorridente, gosta de usar bonés e jogar bola, ou, também, é uma menina extrovertida, falante, adora roupas coloridas e tem muitos amigos.

2. Esta atividade pode auxiliar na leitura e apreciação de obras que abordam o tema do retrato, bem como na construção da identidade do retratado feita pelo artista: como ele vê o outro e as diferentes leituras que nós podemos realizar desse mesmo retrato.

3. Outra possibilidade é identificar as formas de representação do retrato através da história: do século XIX, com a difusão da fotografia, até chegar à atualidade, em que o tema do retrato ou autorretrato poderá ser representado de forma conceitual, sem necessariamente, muitas vezes, da representação da figura humana. Para os jovens, a representação do seu próprio retrato poderá ser também analisada pela forma como eles se identificam nas redes sociais, como, por exemplo, o Orkut e o Facebook.



Leitura de imagem – Simplicio Rodrigues de Sá

Retrato de D. João VI, s.d., pintura a óleo sobre tela, 83 x 70 cm
Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo

1. Apresentação da proposta de leitura de imagem

Professor, este texto apresenta propostas de leitura de obra e criação poética em torno da pintura *Retrato de D. João VI*, de Simplicio Rodrigues de Sá.

Para promover um exercício de leitura de imagem em que todos os alunos de um grupo possam ter acesso aos três momentos da atividade (observação, contextualização e interpretação), conforme enfatizado no encarte que acompanha este texto, consideramos fundamental que você utilize este material de acordo com as necessidades específicas de sua turma. Além disso, pode ser enriquecedora a realização de pesquisas complementares para desenvolver outros materiais de apoio, que explicitem algumas das características da imagem em foco e que auxiliem no processo de sua abordagem de forma mais abrangente, considerando aspectos que estão além da visualidade oferecida pela reprodução do trabalho.

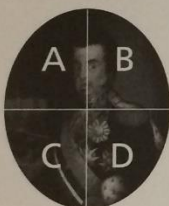
Por isso, enfatizamos aqui que os caminhos de leitura de imagem propostos indicam possibilidades e pistas para que a aproximação com a obra possa ser conduzida num processo crescente de construção de sentidos, tendo por base e guia três motivações:

- o que percebemos na reprodução da obra;
- o que se sabe sobre a obra;
- o que podemos deduzir e criar como interpretação a partir desses elementos.

Tendo em vista também as informações disponíveis no encarte sobre o contexto em que se insere a obra, complementamos sua pesquisa e orientamos a leitura da imagem a partir do que pode ser percebido visualmente, criando relações e equivalências de percepção do trabalho a partir de outros sentidos. Você pode, por exemplo, suscitar a memória tátil e olfativa dos estudantes durante a descrição para parâmetro do que está sendo visto, evocando experiências de percepção das características materiais relacionadas à obra vividas anteriormente pelos estudantes. Esta pode ser uma das formas de facilitar o acesso à imagem, além de enriquecer a percepção dos estudantes em geral.

2. Orientações para a construção de materiais de apoio à acessibilidade e inclusão para serem utilizados durante a leitura de uma obra

A observação de obras bidimensionais pode ser enriquecida se empregarmos um esquema simples de orientação espacial como o apresentado a seguir. Pode ser interessante por possibilitar uma espécie de mapeamento da obra durante a análise descritiva de seus elementos visuais:



Este esquema permite que os alunos façam suas anotações acerca da obra a partir da realização de mapas conceituais da imagem estudada, quebrando a linearidade dos processos de registro.

Com a criação de quatro campos distintos, nomeados de A a D, estabelecermos um denominador comum de observação para a descrição, que pode ser melhor acompanhada por todos tendo em vista a facilidade de direcionar a atenção a pontos específicos da imagem.

Um cuidado a ser tomado é lembrar-se da possibilidade de oferecer aos alunos com deficiência visual o esquema em sua versão tátil, que consiste em dobrar uma folha de formato A4 duas vezes ao meio, marcando bem as linhas de dobra e, depois, ao desdobrá-la, combinar com esses estudantes que as duas áreas superiores são denominadas A e B, enquanto as inferiores são C e D. Ofereça um giz de cera de boa qualidade para que eles possam registrar a localização de elementos e recuperá-los mais tarde.

3. Orientações/sugestões para leitura da obra

Tendo preparado e disponibilizado este material de apoio a todos os participantes, reúna-se num ambiente confortável com seus alunos e envolva-os para que exponham suas percepções e opiniões, com bastante liberdade para exercitar uma investigação crítica acerca da obra a partir da imagem.

Lembre-se que a observação é o primeiro passo para a investigação, processo complementado por informações contextuais que podem preparar o aluno para, junto ao seu repertório individual e do grupo, conduzir a interpretações poéticas que podem estar além das oferecidas neste texto.

Oferecemos aqui um dos caminhos possíveis para que você conduza um exercício completo de leitura e interpretação de imagem de obra, com questões de estímulo à observação dirigida, que podem ser complementadas por outras que você considere pertinentes.

Acreditamos que o processo de leitura pode ser mais interessante se o grupo percorrer uma sequência de pesquisas que mobilizem seus sentidos, repertório e cognição para os diferentes aspectos presentes na obra, passando por elementos formais, seguindo para informações contextuais sobre a obra e, por fim, explorando algumas das possíveis interpretações poéticas.

Você pode começar o exercício de leitura a partir da proposição das seguintes perguntas:

Observando esta imagem, o que é possível deduzir em relação à pessoa retratada?
Qual seria o papel social dela?
O que a roupa e os adereços usados pelo retratado dizem a você sobre a pessoa retratada?
Além da pessoa, sua roupa e adereços, o que mais você é capaz de perceber na pintura?

Você reconhece a pessoa retratada? É possível identificar o retratado apenas a partir da observação da imagem? Por quê?

Num primeiro olhar, é possível reconhecer uma série de condecorações, aplicadas a um traje que lembra vestes oficiais de dirigentes de nações. A pessoa retratada usa camisa branca, sob uma veste azul-marinho, onde estão aplicadas três rosetas com as quais foi condecorada, e uma faixa de tecido com as cores azul-royal, branco, azul-marinho, vermelho e azul-claro. Segura sob o braço esquerdo um manto vermelho com pele de arminho, dobrado.

Observando um pouco mais, à esquerda da figura, sobre uma base, percebe-se que repousam uma coroa e um cetro, indícios de que o homem retratado é um rei, neste caso, o Imperador D. João VI.

Dica! Neste momento, sugerimos que você apresente aos estudantes outros retratos de reis de diferentes países, da mesma época, em busca de semelhanças e diferenças formais, e estimulando-os a perceber a importância da pesquisa no processo de leitura e contextualização de imagens históricas.

Dica! Outra forma de pesquisar a composição de imagens oficiais é experimentar a prática da mimese para fazer o retrato, pedindo que os alunos façam com seus corpos a pose do retratado. Caso alguma pessoa com deficiência visual faça parte do grupo, promova sua participação, orientando os movimentos para que ela também possa experimentar o ato de posar. Conversem sobre isso.

Observando o retratado, é possível imaginar que ele posou para o retrato? Você já viu alguma vez um retrato de presidente em locais públicos ou em outra situação?

Estamos habituados com um certo tipo de retrato, em que as pessoas parecem nos olhar e cujo corpo ocupa toda a tela, de corpo inteiro ou da cintura para cima.

Isso acontece porque convencionou-se que determinadas poses eram mais adequadas ao retrato histórico, em especial de autoridades.

No caso deste retrato, é interessante apontar na imagem a aplicação da regra dos terços. Desde que, no século XVI, artistas começaram a estabelecer formas e métodos para a realização de retratos, uma das normas mais conhecidas era a necessidade de dividindo a tela em três partes horizontais, garantir que a região dos olhos do retratado estivesse localizada no terço superior. Outra regra: a pessoa não deveria ficar de frente, no centro da tela (como nas fotografias 3x4 cm feitas para documentos), mas sim com o rosto levemente voltado para um lado, esquerdo ou direito, e com as costas mais próximas de uma das margens da tela. O olhar deveria estar direcionado para o observador, para a frente. A regra dos terços, para o enquadramento e composição do corpo nos retratos, orienta a produção de imagens de pessoas até a atualidade, em fotografias de revistas e jornais, na televisão e até mesmo no cinema.

Estabelecimentos governamentais apresentam fotografias ou pinturas do presidente do país ainda hoje, em geral com traços oficiais, faixa presidencial, fundo neutro e alguns objetos que indiquem características das funções do retratado, como nesta pintura que Simplicio de Sá fez de D. João VI. Edições comemorativas de revistas dedicadas a noticiar a posse de presidentes apresentam bons exemplos de imagens oficiais de autoridades políticas na atualidade.

Dica! Para explicitar este conceito de forma mais concreta, você pode utilizar dois pedaços de barbante para demarcar os três terços da imagem. Após prender a reprodução da obra numa parede, divida-a em três e fixe os fios demarcando as regiões:

Para enriquecer a leitura de imagem, promovendo interpretações críticas e criativas em torno do retratado, você pode oferecer aos alunos outras formas artísticas de interpretar o contexto em que viveu D. João VI, por exemplo, lendo relatos literários sobre a vida da corte no Brasil. Este pode ser um exercício interessante para a construção de uma abordagem crítica para os registros em diversos formatos e linguagens artísticas em torno do retrato.

4. Orientações para proposta poética

Proposta poética:

Professor, este é o momento em que seus alunos irão exercitar a produção artística. As sugestões aqui apresentadas partem do pressuposto de que, em um grupo de estudantes, muitas e diferentes são as habilidades e necessidades sensoriais, intelectuais, emocionais, bem como os repertórios e vocabulários específicos de cada um. Por isso, considera-se que a produção coletiva ou individual é um processo criativo de exercício da negociação de escolhas, decisões e sentidos, que passa pelo menos por três instâncias de pesquisa:

- **percepção:** pesquisa de materiais, procedimentos, formas possíveis para uma ideia que queiram desenvolver. De certa forma, pode-se dizer que se trata de uma investigação em torno do seguinte foco: o que pode ser feito a partir das ideias que foram exploradas durante a leitura de imagem da obra?

- **concepção:** pesquisa de estratégias para realizar o objeto, cujo foco pode ser: como posso fazer o trabalho que pretendo e levar os outros a perceberem algumas de minhas intenções?

- **expressão:** pesquisa de exploração das diversas possibilidades de interpretação e sentidos presentes em minha ideia ou projeto, organização e seleção das possibilidades de interpretação a partir do ponto de vista de quem criou o trabalho. O foco deste procedimento de pesquisa é: o que pode ser interpretado por quem faz a obra e por quem apenas observa? Quais sentidos podem ser atribuídos aquilo que foi criado?

Sendo assim, o papel do professor durante o exercício criativo é o de orientar o processo de criação do grupo, respeitando as individualidades e proporcionando maneiras para que a todos seja dada a possibilidade de experimentar os três momentos de pesquisa, de maneira acessível, promovendo as adaptações necessárias para estimular a experimentação dos processos com a contribuição específica de cada um a partir de suas próprias formas de participação. Por isso apontamos, na descrição da atividade sugerida, algumas dicas de como aplicar estas premissas durante a realização do exercício proposto neste material.

A proposta poética desenvolvida para este material tem por foco a construção de representações do corpo humano, considerando aspectos formais e subjetivos envolvidos neste processo, como, por exemplo, características individuais da pessoa retratada.

Retratos: composição, representação e alteridade

Parte 1:

Organize os alunos em duplas. Peça-lhes que se sentem um de frente para o outro e proponha que façam registros a partir da observação do seu colega de dupla. Estes registros podem ser desenhos, palavras, textos, desde que enfatizem ao menos três características do observado: uma de sua aparência física (traços marcantes de seu rosto ou corpo), uma de seu estado emocional (alegria, tristeza, desconfiança, etc.) e, por fim, uma de suas características expressivas marcantes (por exemplo, humor, ironia, etc.). Esta atividade pode ser bastante rica e interessante mas precisa de muita orientação, perspicácia e firmeza por parte do professor: é grande o risco de alguns alunos serem cruéis em seus registros acerca dos outros. Por isso, o professor precisa estar muito atento para que não haja situações de desrespeito ou de abandono da ética. É necessário salientar sempre os objetivos artísticos e estéticos da atividade, que envolvem um esforço para expressar de forma artística as características dos colegas.

Durante o desenvolvimento da atividade, um dos alunos em cada dupla deve ser o modelo e o outro, o retratista. A seguir, invertem-se os papéis, quem registrou as observações agora será o modelo.

O exercício continua com a entrega do registro para o registrado. Cada um irá analisar as impressões do outro sobre si, tentando encontrar nas formas desenhadas algo que remeta às três características observadas pelo colega.

Ao final, exponha todos os trabalhos e estimule a conversa entre as duplas e a classe sobre os desenhos e textos, introduzindo o conceito de alteridade e suas implicações na construção de relações que estabeleçamos com as pessoas ao nosso redor. Proponha questões como: "quem é o outro?", "como vejo o outro" e "o que o outro me mostra", e também: "quem sou", "como me vejo", "como o outro me vê" e "o que mostro aos outros". Crie a oportunidade de perceberem como estas questões apresentam variações, a depender dos diferentes contextos em que construímos apresentações e representações de nós e de outros.

Parte 2:

Em outro encontro, você pode pedir que os estudantes criem representações em que seus gostos se apresentem, assimando:

- compor um cenário que represente um lugar;
- roupas que gostariam de vestir;
- objetos que caracterizem suas preferências por determinadas ações ou fazeres.

Tudo isso pode ser desenhado ou descrito em textos, de forma a criar imagens visuais nas formas plásticas (o desenho em si) ou textuais (por meio da descrição). Deixe claro que o importante é criar um meio de partilhar com os outros uma imagem de si mesmo, ou seja, mostrar como gostariam de ser vistos, e portanto considerem qual a melhor maneira de expressar isso por meio de desenho.

Ao final da atividade de desenho promova uma observação dos trabalhos, colocando-os no chão ou na parede. Peça aos alunos que partilhem suas aprendizagens ao retratar e serem retratados: peça também que analisem os retratos dos colegas e comentem, com muito respeito e atenção, aquilo que mais lhes chamou a atenção. Estimule um debate sobre o uso de imagens de pessoas na mídia, na publicidade e na vida cotidiana, o uso pessoal mesmo, de fotografias, por exemplo, em redes sociais como o Orkut e Facebook.

Retome a leitura da imagem do retrato de D. João VI e peça que o comparem com imagens de momentos solenes de suas vidas, por exemplo, formaturas. Peça que apontem semelhanças e diferenças na maneira como o retratista profissional registra a imagem de pessoas e a maneira como criamos nossos próprios registros.

Dica! Para enriquecer esta proposta, você pode unir-se ao professor de informática e promover uma sessão de acesso a perfis de seus alunos em redes sociais, analisando o perfil escrito e as fotos que selecionaram para mostrar à sua rede de amigos.

Sugestões de outras propostas inclusivas:

Para alunos com deficiência visual em sala inclusiva

1. Em duplas, com o auxílio do professor de arte, os alunos farão máscaras de seu parceiro, utilizando ataduras gessadas, observando as características e traços mais marcantes do colega que está sendo retratado.

Ao final dessa atividade, todos os alunos poderão ficar de olhos vendados e, por meio do tato, reconhecerem, nas máscaras, as características do seu próprio rosto.

2. Uma segunda proposta coletiva é selecionar um aluno que, de olhos vendados, deverá identificar outro colega presente no grupo, utilizando-se de relatos diversos como a descrição física, a voz e as características mais marcantes dessa pessoa, sendo que, desta vez, não deverá utilizar o sentido do tato.

Exemplo de perguntas que poderiam ser propostas ao aluno de olhos vendados:

Quais são as características físicas mais marcantes do seu colega de classe? Altura, constituição física, tipo de cabelo, forma de andar, etc.

Quais são as características emocionais e expressivas desse colega? Mais introvertido ou extrovertido, calmo ou agitado.

Quais são suas preferências musicais, de vestir ou de atividades que gosta de fazer?

Será possível identificá-lo, escutando a sua voz?

PINACOTECA
SÃO PAULO

XIX/XX

ARTE BRASILEIRA

Simplicio Rodrigues de Sá
Fernando Lemos

Caro professor:

Este material de apoio foi desenvolvido pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo para ser utilizado como recurso educativo na realização de atividades em sala de aula.

O objetivo desta publicação é oferecer a professores (e, conseqüentemente, aos estudantes) um caminho possível de aproximação das ideias em torno da construção de imagens de pessoas na arte, a partir de obras produzidas nos séculos XIX e XX pertencentes ao acervo da Pinacoteca.

A Pinacoteca do Estado de São Paulo é o museu de arte mais antigo da cidade e um dos mais importantes do país. Nasceu no prédio inicialmente construído para abrigar o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e, na sua inauguração, que se deu em 24 de dezembro de 1905, tinha um acervo de 26 pinturas de importantes artistas que atuaram na cidade, como Almeida Júnior, Pedro Alexandrino, Berthe Worms, Antonio Parreiras e Oscar Pereira da Silva, oriundas do então Museu do Estado, hoje Museu Paulista. Em seus primeiros anos de existência, a Pinacoteca estava ligada ao Liceu e ocupava uma única sala no terceiro piso deste prédio, mas, a partir de 1911, tornou-se um órgão autônomo e começou a se expandir.

Em suas primeiras décadas de vida, a Pinacoteca voltou-se à ampliação do acervo, com ênfase na arte brasileira do século XIX. Contudo, esse perfil começa a mudar a partir de 1967, com as gestões de Delmiro Gonçalves, Clóvis Graciano e Walter Wey, quando se iniciaram as reformas do prédio, ampliaram-se as atividades do museu e foram mudados os critérios de escolha das obras, que passa a ser feita pelo Conselho de Orientação, criado em 1970. A partir de então, sua já significativa coleção de arte brasileira do século XIX é complementada, pouco a pouco, por obras representativas de períodos posteriores e hoje a Pinacoteca é uma importante referência de arte moderna e contemporânea.

A exposição do acervo conta também com a valorosa contribuição curatorial do Núcleo de Ação Educativa, que escolheu para cada sala expositiva uma obra relacional; trabalhos de arte contemporânea estrategicamente selecionados para criar contrapontos de observação e reflexão em torno das principais questões presentes em cada sala expositiva.

O ponto de partida de nossas propostas educativas é a exposição do acervo da Pinacoteca, totalmente reformulada em 2011 pela curadoria do museu, procurando apresentar uma nova abordagem para o conhecimento e pesquisa produzidos em torno desta coleção. Especificamente neste material, o interesse é contemplar as questões presentes na pro-

dução de artistas que têm por foco o retrato como gênero da pintura e como suporte para a construção de imagens de pessoas, tendo por contraponto a fotografia como linguagem.

Comparar obras produzidas nos séculos XIX e XX, ou seja, arte acadêmica e arte contemporânea, é um processo enriquecedor e fundamental para a construção de sentidos e revisão de conceitos, especialmente interessante para explicitar as transformações nos modos de pensar e fazer arte e vida.

Importante lembrar que, em princípio, este material destina-se aos **professores do ensino fundamental II e médio**, responsáveis pela disciplina de **Arte**. Consideramos, no entanto, que professores de **História, Geografia e Literatura** também encontrarão possibilidades de trabalho em suas respectivas áreas ou possíveis questões interdisciplinares entre os conteúdos e atividades sugeridos. Esperamos que professores de outras séries e disciplinas também possam utilizá-lo, fazendo as adaptações necessárias às especificidades de suas turmas e áreas.

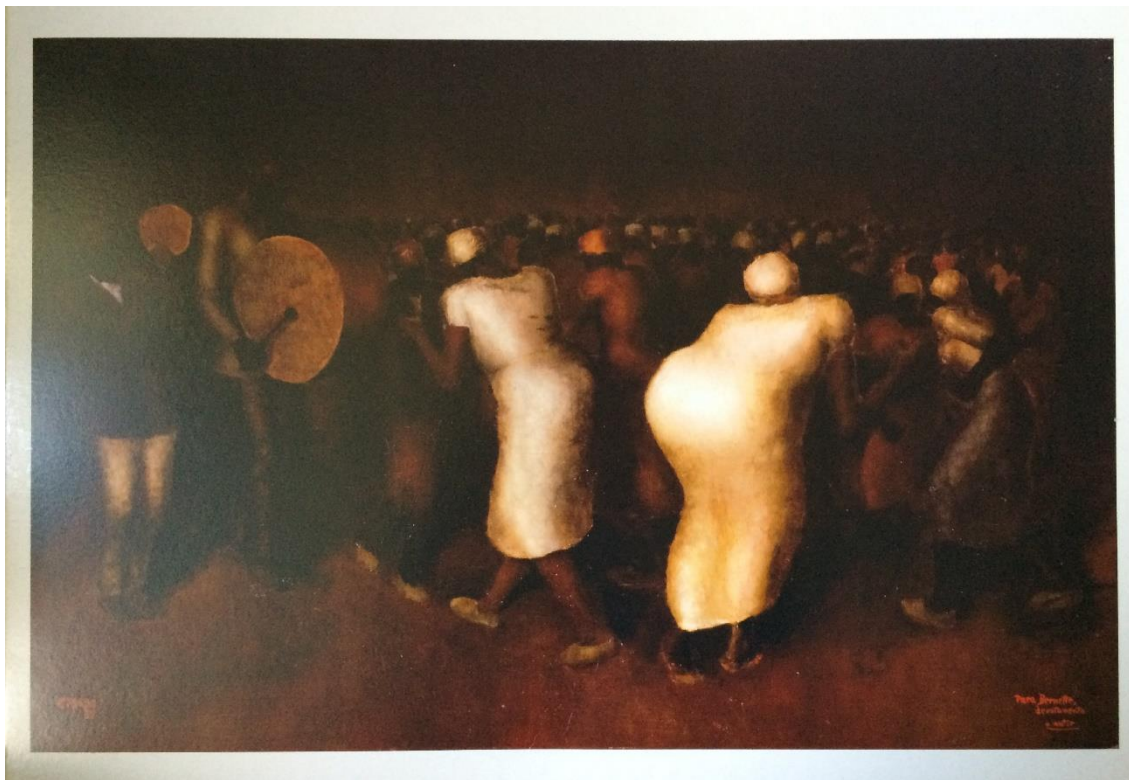
Oferecemos aqui as reproduções de duas obras: *Retrato de D. João VI* (s.d.), de Simplicio Rodrigues Sá, e *Augusto de Figueiredo, ator – A recusa, esconder a identidade*, de 1952, de Fernando Lemos. Para cada imagem, sugerimos caminhos de investigação que o professor pode trilhar com seus alunos. Reforçamos o caráter instrumental das imagens reproduzidas, pois são referências que **não substituem** o contato direto com as obras originais.

Os textos que acompanham as imagens convidam a conhecer as obras selecionadas, **apreciá-las**, pensar sobre elas e criar respostas criativas a partir do contato com essas produções, instigando reflexões e debates sobre a história, cultura e identidade. Também propõem caminhos para refletir sobre a importância da arte e aponta questões fundamentais da arte contemporânea atual, tanto no que diz respeito às diferentes linguagens quanto em relação aos processos de criação e prática artística.

Este material pode ser utilizado tanto como subsídio para preparar uma visita à exposição do acervo como também, após a visita, para estimular desdobramentos e conclusões do contato direto com as obras.

Como de costume, os materiais de apoio do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo oferecem sugestões de atividades que contemplam alunos com deficiência e dificuldades de aprendiza-

ANEXO K – PRANCHA “XX/XXI ARTE BRASILEIRA – CARLOS PRADO E TUCA VIEIRA”



Leitura de imagem – Carlos Prado (São Paulo, SP, 1908 - 1992)

Batuque, 1935, óleo sobre tela, 79,7 x 120,5 cm. Pinacoteca do Estado de São Paulo. Doação do Programa Caixa de Adoção de Entidades Culturais por intermédio da Associação dos Amigos da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Data de Aquisição: 2005

Esta prancha é parte integrante do material de apoio ao professor “Carlos Prado e Tuca Vieira” e tem como tema norteador a reflexão sobre os espaços como reveladores da identidade do lugar. Aqui apresentamos algumas possibilidades de leituras da obra e propostas pontuais para estimular a pesquisa e a autonomia do docente frente à imagem e ao tema.

Mostre a imagem ao grupo e, antes de apresentar qualquer informação, faça perguntas para estimular comentários sobre o que está vendo. Para cada imagem há um tipo de pergunta que é mais estimulante. Aqui, sugerimos iniciar com algo como:

O que parece estar acontecendo nesta imagem? Que elementos apontam para essa possibilidade?

Esta imagem tem uma qualidade narrativa. Observe-a nos inspira a pensar em possíveis histórias que estariam acontecendo com os personagens. Em imagens com essa característica é interessante estimular os alunos a contarem as histórias que lhes ocorrem. E ao ouvir, chamar a atenção para os elementos da composição. Por exemplo: se os alunos afirmarem que parece um lugar frio ou quente, você pode retomar a questão apontando as cores utilizadas pelo artista e a própria composição, que pode reforçar essa percepção de temperatura.

Dica! Dependendo do tamanho da turma e/ou do tipo de atividade que você estiver orientando, sugerimos que, dentro do possível, utilize um projetor para melhor visualização por todos. Será necessário que a sala esteja bem escura para validar a observação dos detalhes, já que a obra apresenta poucos contrastes. É importante, também, que a reprodução seja de mão em mão, para que os alunos possam observar os detalhes com mais precisão.

Ouçe os comentários e as histórias que os alunos forem trazendo, relacione-os com os elementos da imagem e, de acordo com o nível de participação da turma, acrescente outras perguntas. Transforme esta atividade num exercício de descobertas e trocas.

Um aspecto interessante numa leitura de obra em grupo é a fluidez dos comentários. Para onde cada aluno está olhando? O que lhes chama a atenção? Ao comentarem o que veem, todos se concentram nesse ponto, trocam percepções e criam histórias baseadas em seus próprios repertórios, suas experiências familiares, as histórias que ouvem em casa. Mas o repertório do grupo não basta, há mais a ser explorado considerando os objetivos pedagógicos do professor ao apresentar esta imagem. Uma função importante do professor é fazer a mediação entre tudo o que está sendo trazido pelo grupo e acrescentar as suas próprias observações, baseadas em sua pesquisa, relacionando-as com conteúdos artísticos, literários, históricos e outros que você tenha selecionado.

Alguns grupos precisam de estímulo para comentar o que estão vendo. Um bom estímulo é fazer perguntas entre um comentário e outro e ampliar a experiência. Por exemplo:

O que vemos na imagem?

Que podem ser estas pessoas? Por quê? Quais características podemos identificar?

O que parecem estar fazendo? Como são seus movimentos?

Para onde elas estão voltadas? Para onde estão olhando?

Como estão vestidas?

Quais planos podemos identificar na imagem?

Que lugar pode ser este? É um lugar fechado ou aberto? É um lugar amplo? Por quê?

Quais as cores predominantes na imagem? Quais as formas predominantes? Que outros elementos podemos perceber além das pessoas? Que instrumentos musicais podemos identificar? Observando a imagem, a posição dos corpos e os instrumentos, que tipo de música parece estar sendo tocada/dançada?

São muitas as perguntas que podem ser propostas. Estas são apenas algumas, básicas, para estabelecer esse contato, de modo que eles percebam que seus comentários são bem-vindos.

A família de Carlos Prado fazia parte da rica sociedade paulistana e tinha um papel de destaque na economia local. Por isso, ele não dependia da venda de suas pinturas para sobreviver, o que lhe rendeu uma independência dos determinismos do mercado de artes – que ele desprezava, aliás. Ele realizava seu trabalho como despoja, como ventila, e não em resposta a tendências. Essa postura teve como consequência direta uma divulgação pequena de sua obra no circuito artístico.

No início da década de 1930, Carlos Prado fundou com Flávio de Carvalho, Antônio Gomide e Di Cavalcanti o Clube de Artistas Modernos. Com forte engajamento político e social, esse grupo promovia intercâmbios entre diversas linguagens artísticas e estimulava debates, além de divulgar as novas criações da arte moderna e defender os interesses da classe artística.

A temática social tem bastante destaque na obra de Carlos Prado como um todo, com representações de narrativas populares – urbanas ou do campo –, trabalhadores modestos, festas populares e grupos de músicos, entre outros temas da cultura popular.

Nesta pintura observamos a representação de uma dança por um grupo de pessoas, todos afrodescendentes. Como em outras obras desse período, entra a cor com tons escuros, predominantemente variações de marrom e preto, iluminadas por alguns pontos mais claros, além dos vestidos das duas figuras femininas à frente.

O título da obra, *Batuque*, ao invés de restringir nossa pesquisa em um único ponto, abre várias possibilidades de leitura. Destacamos três focos diferentes, dois de cunho laico e um de caráter religioso.

A primeira possibilidade de leitura aponta o batuque como o nome geral que se dá às danças acompanhadas por instrumentos de percussão. Na imagem podemos perceber, à esquerda, duas figuras masculinas com esses instrumentos: um bumbo e outro, que pode ser um pandeiro, embora não fique evidente. Outra leitura de caráter laico deriva do fato de o batuque ser uma dança de origem africana, onde se dança formando uma roda com um dançarino no centro, com palmas e sapateado. Nossa pesquisa nos levou a uma dança originária de Cabo Verde, no continente africano, executada principalmente por mulheres, com movimentos do quadril. Na maioria das imagens em que identificamos essa dança, as mulheres usavam turbantes e lenços na cabeça, remetendo à representação feita por Carlos Prado.

Um terceiro enfoque, este de cunho religioso, é que “batuque” também é o nome de uma religião afro-brasileira originária no Rio Grande do Sul, na segunda metade do século XIX. Praticada até hoje no sul do país, também é encontrada na Argentina, Uruguai e Paraguai.

Tanto numa pesquisa quanto numa leitura de obra, nem sempre teremos todos os dados sobre uma obra ou fato histórico, por exemplo, mas é de nossa responsabilidade apresentar os resultados.

Não devemos escolher uma das possibilidades e ignorar as restantes que são válidas, tampouco devemos considerar as informações como verdades absolutas. Tudo pode ser revisto e rediscutido à luz da pesquisa, levando em conta as novas possibilidades de leituras do mundo e os sentidos construídos pelas indivíduos frente à imagem.

Todas essas possibilidades de leitura nos remetem a música e à dança. A palavra “batuque” também foi incorporada pela nossa língua como o ato de bater, bater com ritmo, como no samba. Um pequeno trecho do samba *Feito de oração*, de Noel Rosa e Valério, de 1932, traz este significado:

*Batuque é um privilégio
Ninguém aprende samba no colégio
Samba é chorar de alegria
É sorrir de nostalgia
Dentro da melodia*

Proposta poética

O som das imagens

A princípio uma imagem estática não possui um som, mas quando observamos uma composição de modo atento é possível associar elementos da música à imagem. O ritmo é um elemento musical frequentemente utilizado na leitura de imagens e pode nos auxiliar a perceber o conjunto da composição, se considerarmos a incidência de repetições visuais, a cadência dos intervalos na imagem e se existem pausas visuais, entre outros aspectos. Essa forma de leitura utiliza um ou mais elementos do universo musical para observar características visuais, ou seja, ela não atribui à imagem um som, mas utiliza um recurso da música para refletir visualmente sobre uma imagem. Mas será que as imagens podem se associar ao som?

Na obra *Batuque* de Carlos Prado, a relação com a música já está anunciada no título, conforme destacamos anteriormente. Desse modo, se considerarmos essa palavra, somos levados a imaginar musicalidades que para nós se aproximam de *batuque*. A proposta poética sugere para esta prancha é um convite para utilizarmos a sugestão sonora da imagem como disparador de algumas vivências.

A seguir apresentamos uma sequência de proposições que funcionam como estímulos ao processo. Elas podem ser utilizadas como uma série ou como experimentos individuais. Não é preciso desenvolver todas as propostas, você pode escolher uma ou duas que pareçam mais interessantes para o trabalho com os alunos. Além disso, elas podem ser modificadas ou mesmo totalmente transformadas.

Coletagem de sons

Para iniciar o processo poético sobre imagem e som, propomos a criação com os alunos de uma pequena coleção de sons. Essa coleção pode partir dos sons que estão no espaço da sala de aula ou em um trajeto pelo ambiente escolar. Seja na sala de aula ou em caminhadas pelos espaços da escola, a realização da proposta segue o mesmo princípio: criar uma coleção de sons decorendos, pela criação de **onomatopias**.

Sugerimos que a proposição se inicie pedindo aos alunos que observem por alguns minutos os sons presentes no ambiente onde estão. Em seguida, convida-os a traduzir esses ruídos em onomatopias, que devem ser escritos num pedaço de papel. A sugestão é que esse primeiro exercício seja feito individualmente ou em duplas.

Depois que todos terminarem de construir as onomatopias, faça uma rodada na qual os alunos reproduzam os ruídos observados e traduzidos pelas formas selecionadas. Não é necessário identificar quais sons foram representados, mas sim reproduzi-los. Após esse momento no qual os participantes apresentam o som, peça a todos que reproduzam os sons ao mesmo tempo. A partir do comando do professor, devem progressivamente diminuir o seu volume até que não se escute mais nada além dos sons anteriormente observados no espaço.

Desdobramento 1:

Essa proposta também pode ser desdobrada com variações de ritmos, compondo uma espécie de coral de ruídos.

Desdobramento 2:

Outra sugestão é dividir os participantes em dois grupos – o primeiro escutará os sons novamente, todos ao mesmo tempo, e o segundo grupo criará uma onomatopéia para todos os sons, anotando num papel continuação os sons observados, criando assim uma grande onomatopéia coletiva. Nesta atividade utilize uma tábua de calculadora ou um rolo de papel higiênico, ou ainda várias folhas de papel A4 cortadas ao meio a partir de sua extremidade mais estreita e coladas umas às outras, formando uma longa sequência. Os alunos utilizarão canetas esferográficas ou outro instrumento para escrever.

Como a turma representará em imagem os sons produzidos? Será uma imagem figurativa ou abstrata? Qual a imagem do silêncio?

O silêncio absoluto é uma experiência muito rara nas grandes cidades, e mesmo os ambientes rurais e as matas também não são totalmente lugares de silêncio. Os ruídos são diversos – sons de carros, pássaros, conversas, vento, música, água. Mas todos esses ruídos possuem pausas silenciosas, que podem ser coletadas com nossa atenção ou nossa desatenção, pois também a desatenção aos sons pode criar momentos silenciosos.

Na proposta anterior traduzimos os sons a partir das onomatopias. Mas como traduzimos o silêncio, a ausência de sons? Para refletirmos de maneira prática, a proposta é desafiar os participantes a criarem imagens para o silêncio.

Ação 1

A partir da observação do silêncio, propomos a criação de um desenho utilizando lápis preto e papel. Após essa primeira criação, peça que façam um novo desenho, desta vez inserindo cores. Para a construção desta segunda imagem sugerimos a utilização de lápis de cor ou canetas hidrográficas.

Ação 2

Na segunda ação sugerimos a criação de uma partitura visual para as oscilações entre o som e o silêncio. Para a música, a partitura é uma forma de escrita construída em linguagem própria, que permite leitura e reproduções das criações registradas. Já a ideia de uma partitura visual não tem a pretensão de comunicar com precisão as nuances dos sons, mas sim de criar a partir de traços, pontos e formas possibilidades visuais inspiradas numa sonoridade. Para que cada aluno desenvolva sua partitura visual sobre o som e o silêncio sugerimos o uso de suportes em formato A3 ou maiores, e tinta guache ou nanquim.

Dica! Com base nestas experiências com a sonoridade, trabalhe a obra de Tuca Vieira reproduzida na outra prancha que complete este material e incentive os alunos a criar sonoridades para ela.



Leitura de imagem – Tuca Vieira (São Paulo, SP, 1974)
Paraisópolis, 2004, impressão jato de tinta sobre papel, 51 x 69,2 cm
Pinacoteca do Estado de São Paulo. Doação do artista. Data de Aquisição: 2013

Foto emblema e parte integrante do material de apoio ao professor “Carlos
Piauí e Tuca Vieira” e tem como tema: **cidade e relação sobre as**
imagens como realidades da identidade do lugar. Aqui apresentamos
algumas possibilidades de leitura da imagem, propostas poéticas para
estimular a pesquisa e a autonomia do docente frente à imagem e ao tema.

O que você vê nesta imagem?
Quais elementos podem identificar? Quais detalhes chamam sua atenção?

Antes de propor uma leitura de imagem com seus alunos, sugerimos que
Piauí e sua própria leitura minuciosa e desenvolva uma pesquisa geral sobre
o contexto em que a imagem está inserida – principalmente o histórico,
o socioeconômico e o artístico. Assim, poderá verificar quais contextos
precisam ser pesquisados e/ou aprofundados e as relações com o seu
próprio repertório – por exemplo, o que já conhece sobre a obra e a vida do
artista, o contexto social e político total na época em que a fotografia foi feita
etc. Quando fizer a mediação da leitura desta obra com seus alunos, você
terá uma percepção mais ampla do que foi encontrado em pesquisa e já terá
estabelecido uma relação mais pessoal com a imagem, com seus contextos,
historicamente, hoje, e o que vê, perceberá que o pensamento, em si, cobra,
constrói novas relações a partir do que foi pesquisado anteriormente.

Uma estratégia de aproximação consiste em observar a imagem com cuidado,
sem se preocupar com qualquer ordem de leitura. Se possível, tomar nota
ou anotar suas impressões e ideias com outra pessoa – depois se sentir
livremente sobre o que vê, perceber que o pensamento, em si, cobra,
constrói novas relações a partir do que foi pesquisado anteriormente.

Para alcançar a imagem como um todo, é necessário perceber o que
chamamos a sua abrangência. Depois, é preciso olhar atentamente para o que
chamamos a atenção, de início e fazer o mesmo exercício de análise. A leitura
de imagens é um exercício de crítica e de organização de ideias. Quando
compartilhada com outros alunos, a troca de percepções nos leva a
comparar, aprender, interpretar e sentir de maneira ainda mais instigante.
Captar o detalhe pode nos dar subsídios para compreender o todo. Por
exemplo, você observou as placas do prédio? Como esta informação pode
completar a sua percepção da foto agora?

Detalhamento da fachada do prédio e do nome do prédio, que
você observou anteriormente, sugerimos que, dentro do possível, utilize um
projeto para melhor visualização por todos. É importante, também,
que a reprodução passe de mão em mão, para que os alunos possam
observar os detalhes com mais cuidado.

Por se tratar de uma imagem com muitos detalhes, é importante expor alguns
elementos para que os alunos a observem livremente, ou mesmo deixar que
façam perguntas e organizem perguntas e respostas para dar continuidade à leitura.

Algumas perguntas podem estimular a turma. Por exemplo:

Que lugar é esse? Ele existe ou é uma montagem?
Qual é o ponto de vista? De onde vem as casas e os
prediões? Como foi tirada esta foto?
Aponte as diferenças entre os lados esquerdo e direito da imagem.
E quais as semelhanças entre esses dois lados?
Da para saber quem vive em cada um dos lados? Como foi
chegado a essa conclusão?
Você vê pessoas? Onde? Da para identificar o que estão fazendo?
Esta foto é de 2004. Será que mudou alguma coisa nesse período?
Se possível, busque no Google Maps e veja como ficou esse lugar
mais recentemente.
Nos outros lugares semelhantes na cidade? Quais? Por quê?

A cidade de São Paulo tem muitos contrastes, e esta imagem evidencia um dos
mais importantes, a diferença na distribuição de renda e de oportunidades.
Esta foto foi tirada de um helicóptero sobrevoando o bairro do Morumbi,
nos limites em que ele encontra o aglomerado de Paraisópolis.

Tuca Vieira, autor da foto, se apresenta como “filho de socialista, criado
num ambiente de indignação e deuses de transformação social”. Podemos
compreender que esta imagem é uma representação de suas questões no
debate sobre a sociedade brasileira e sobre a desigualdade. Para o artista,
“o assunto da imagem nos impõe uma sensação de tensão social”,
como denuncia que as coisas chegam a esse ponto.”

A foto ficou internacionalmente famosa graças à sua clareza e objetividade.
Mas, como esse mesmo dia, em entrevista à revista JOM 83 (dez. 2012),
disponível em seu site, não há mais coincidência.

Não pense que é fácil tirar uma foto como essa. Cuidado com o contexto,
com o meio que divide os dois lados em partes iguais: como o céu
buscando um efeito bidimensional e horizontal. De vários ângulos com o
helicóptero, orientando o piloto. Ela faz parte de uma série de fotos que
foi nessa época sobre São Paulo, e não há fim do mundo.

Observe com seus alunos as questões formais a que se refere o artista.
Verifique com eles como esses elementos repercutem na leitura da imagem.
Algumas questões que podem estimular a discussão:

Quais as cores predominantes? Há diferença entre as cores
predominantes em cada lado da imagem?
Quais as formas predominantes? Quais as diferenças entre os lados
requerido e direito da imagem?
A imagem dá noção de profundidade? Isso acontece nos dois lados?
Observe a proporção entre os elementos. Você os relaciona com quê?
De qual dos lados você gostaria de estar? Por quê?
Qual dos lugares parece ser mais feliz? Por quê?
Em qual deles os pessoas parecem ser mais amigos? Como?
As pessoas que vivem nestes locais se relacionam? Como?

Paraisópolis – breve cronologia

- 1921 – A área em que hoje está situado o aglomerado Paraisópolis faz
parte da fazenda do Morumbi, que foi adquirida em 2.200 lotes
pela União Mútua Companhia Construtora e Crédito Popular S.A. A
infraestrutura do loteamento não foi completamente implantada.
- 1950 – Início da ocupação informal da área, principalmente por famílias de
origem açoriana, que se transformaram em pequenas fazendas.
- 1960 – Uso da área com roças e gado bovino. Há poucas casas e alguns
bares. Com a implantação de bairros de alto padrão, como o
Morumbi, e dos condomínios Gethsemani e Morumbi, e com a
abertura de vias de acesso, como a Avenida Giovanni Gronchi, a
região passa a ser objeto de grande valorização, despertando o
interesse econômico. Nessa mesma década é elaborado o Projeto
Plano de Desenvolvimento Integrado de Santo Antônio, que propõe a
declaração da área como de utilidade pública, visando uma
possível urbanização, não realizada.
- 1970 – Surgem os primeiros barracos de madeira, ocultos em que se situa a
ocupação do Jardim Gramacho e do Porto Seguro, áreas vizinhas
a Paraisópolis.
- 1975 – Intensifica-se o processo de ocupação da região.
- 1980 – O crescimento do processo migratório aumenta em decorrência da
facilidade de emprego pelo crescimento acelerado dessa região,
principalmente com a demanda crescente de mão de obra para a
construção civil.
- 1990 – No final do século verifica-se mais um aumento populacional
devido principalmente à migração de mirabolares de aglomerados
próximos extintos pela Prefeitura, como em que são aldeadas as
áreas do Grócio e Grócio do Aglomerado Paraisópolis.
- 2000 – Considerado o segundo maior aglomerado da cidade de São Paulo,
segundo apenas Helópolis.
- 2008 – A comunidade conta com aproximadamente 10 mil habitantes. No
local há três creches, uma escola municipal de educação infantil
(EMEI), sede de ensino fundamental (EMEF), três administradas
pela Prefeitura e quatro pelo Estado, e uma unidade do Centro
Eduacional Unificado (CEU), além de duas unidades básicas de
saúde. As Cás Bahia inauguram sua primeira unidade em uma
comunidade caulinha.
- 2010 – De acordo com levantamento baseado nos dados do Censo
Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
(IBGE), Paraisópolis está em outro lugar no ranking brasileiro e em
primeiro lugar no paulista de maiores aglomerados subnormais.
- 2013 – Com aproximadamente 100 mil habitantes, a comunidade de
Paraisópolis tem atrado empresários e comerciantes de diferentes
bairros de São Paulo, que instalam desde pequenos comércios a
lojas de grande porte.

Fonte: www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretaria/habitacao/paraisopolis/historia/index.php?uf=4385

Proposta poética

A fotografia Paraisópolis nos sugere uma equação visual que reflete sobre os
contrastes sociais presentes em São Paulo e outras cidades brasileiras. O
enquadramento fotográfico enuncia, sem cortes, naturalmente ou recursos
de montagem, a vida aérea do aglomerado Paraisópolis à esquerda
e a imagem frontal de um edifício com janelas e varandas à direita. A
composição da vista aérea com a vista frontal acentua os contrastes visuais
presentes na imagem, em diálogo com os contrastes sociais a que se refere.
Mas sugere também uma relação de complementaridade. Nesse modo, o
gênero fotográfico seleciona da paisagem alguns elementos para transformá-
los numa imagem que se evidencia a paisagem mais ampla da Zona Sul de
São Paulo.

Considerando a provocação da obra, as propostas poéticas que apre-
sentamos a seguir são um convite à reflexão, a partir da experimentação ar-
tística, a respeito da relação dos temas com as cidades no atualidade. As
propostas podem ser realizadas como estão descritas aqui, mas também
estão abertas a adaptações ou mesmo modificações completas. Além dis-
so, podem ser realizadas parcialmente ou relacionadas a outras imagens e
debates artísticos.

Redesenhos urbanos
A fotografia Paraisópolis foi captada por Tuca Vieira de um helicóptero
que, como descreve o próprio artista, sobrevoou diversas vezes a Zona
Sul da cidade até convergir o enquadramento desejado. Nesse modo a
imagem, apesar de estática, foi criada a partir de uma combinação de
movimentos do fotógrafo, do piloto e do helicóptero.

Pensando sobre os movimentos que produzem uma imagem estática, a
proposta Redesenhos urbanos trata da percepção da cidade a partir dos
deslocamentos cotidianos que traçamos. O convite é para realizarmos
algumas ações de apropriação poética que modifiquem a relação dos
participantes com a cidade e os trajetos diários de cada um.

Ação 1
Para dar início à atividade proposta convém um pouco com os participantes
e peça que cada um conte como é seu trajeto de casa até a escola,
descrevendo como que estão nesse caminho e de que modo se sentem. Após
essa conversa peça a todos que, da primeira vez que fizerem esse trajeto,
prestem um pouco mais de atenção aos elementos da cidade, selecionando
com o olhar alguns detalhes que se destacam. Não é necessário fazer
qualquer registro escrito da fotografia – o convite para perceber a cidade e
seus trajetos tem o intuito de estimular a memória visual dos participantes.

Para realizar essa ação, sugerimos que cada aluno construa três molduras
que venham de instrumento para a observação e seleção da paisagem. Cada
participante precisará de três pedaços de papel (papel cartão ou cartolina)
de aproximadamente 15 por 20 centímetros. Cada papel deve ser cortado
mas ou menos em um centro, criando três tipos diferentes de moldura. A
primeira é uma moldura quadrada, como se fosse de uma janela, de 5 por
5 centímetros; a segunda remete a uma imagem panorâmica e deve ter
aproximadamente 1 centímetro de altura por 12 de largura; por último, um
enquadramento bem pequeno, de aproximadamente 2 por 2 centímetros.
Peça aos alunos que utilizem esses instrumentos para olhar e enfatizar
alguns aspectos do caminho de olhar durante seu percurso casa-escola.

Ação 2
Depois de realizado o exercício de observação, sugerimos que o segundo dia
do processo se inicie com o compartilhamento das visões e da descrição
dos elementos selecionados pelos participantes.
Após o compartilhamento peça aos alunos que reproduzam todo o trajeto,
desde a saída de casa até a escola, como se fosse uma única linha, com
curvas, retas etc. Essa linha pode ser desenhada num papel vegetal ou de
seda com lápis preto, ou no ar, utilizando o corpo como se fosse um
lápiz. Outro modo de desenhá-la essa linha do trajeto utiliza uma caneta
interferográfica e a palma da mão, selecionando com a caneta algumas das
linhas da palma para simular o trajeto.

Ação 3
No terceiro momento da proposta todos os participantes são convidados a
unir suas produções, formando um grande mapa de linhas. Esse mapa pode

ser feito com giz, utilizando o chão, ou com barbante ou fita e fita crepe,
também utilizando o chão como suporte. Sugerimos que esse grande mapa
seja observado e comentado por todos os participantes, e que professor
utilize esse ação para que todos observem e reflitam sobre o processo
enviado a partir da proposta poética.

Nessa etapa de linhas, os participantes vão selecionar coletivamente os
marcos visuais levantados durante as observações no trajeto. Peça a eles
que na próxima semana utilizem seus celulares para fotografar esses marcos,
por fim colá-los em cartazes com essas imagens sobre o mapa de linhas e
votar a avaliar os resultados.

Cidade vivível
Como é a cidade que os gostamos de habitar? A segunda proposta poética
surgiu a partir da obra de Tuca Vieira é uma provocação para a construção
de uma Cidade vivível com base nos desejos de cidade que cada participante
carrega. As experiências com o ambiente urbano vivenciadas por cada um
vão o material mais importante para desenvolvimento da proposta que
apresentamos a seguir. Também sugerimos que antes da realização dessa
proposta seja utilizado o jogo Cartas para uma Cidade Vivível, no folder que
acompanha este material.

Ação 1
Sugerimos que esta atividade se inicie com uma conversa sobre a cidade
que os participantes habitam e quais aspectos destacam que fazem
diferenças. Algumas perguntas podem ajudar a desdobrar para essa
conversa, iniciando assim o processo de imaginar outras possibilidades para
essa cidade.

Como seriam as ruas dessa cidade? Como seria a circulação de
veículos e pedestres?
Quais seriam os meios de transporte utilizados?
Quais as principais atividades econômicas desenvolvidas nessa cidade?
E quais atividades não seriam desenvolvidas na cidade? Por quê?
Como ela se tornaria acessível a todos os pessoas? Por quê?
Como seriam os locais de habitação?
Qual seria o formato dessa cidade? Como esse formato poderia
criar?
Quais ações seriam realizadas para que as pessoas desajassem
habitar essa cidade?
O que se pode identificar com risco futuro nessa cidade? Como
você resolveria esses problemas?
Quais outros elementos você acha importante considerar para a
construção dessa cidade?

Para colaborar nessa discussão sugerimos que o professor levante com
os alunos informações sobre como se tornou a cidade onde se localiza a
escola. Informações sobre cidades breves e planejadas, como Brasília e
Rio Horizonte, também podem subsidiar essa conversa.

Detalh Crie parciais com os professores de Geografia e História.

Ação 2
Finalizada a discussão, é hora de tomar a cidade imaginada numa Cidade
vivível. Essa ação pode gerar mais de uma cidade, caso as questões
levantadas na conversa apontem para cidades muito diferentes entre si,
com características que os participantes considerem inconciliáveis.

O modo como essa cidade será construída também depende do desenvolvi-
mento da conversa. A maneira como os alunos imaginam essa cidade pode
se aproximar mais de um mapa, de uma maquete, de um painel ou mesmo
de uma construção tridimensional sobre essa cidade. Para a criação dessa cidade
sugerimos o desenvolvimento de um mural com papel de gravata forrada,
que pode dar suporte à criação de desenhos, mapas, colagens, textos ou
mesmo elementos tridimensionais.

PINACOTECA

ESTACÃO | SÃO PAULO

XX/XXI

ARTE BRASILEIRA

Carlos Prado
Tuca Vieira

Caro professor,

Este material de apoio à prática pedagógica foi elaborado pelo Núcleo de Ação Educativa (NAE) da **Pinacoteca do Estado de São Paulo** para subsidiar os trabalhos dos docentes com a inserção qualificada de conteúdos da arte, **cultura**, identidade e patrimônio no currículo da educação formal, através da utilização de imagens de obras de seu **acervo** como recursos educativos em sala de aula.

Destina-se, a princípio, aos professores do ensino fundamental II e do ensino médio, responsáveis pela disciplina de Arte, mas esperamos que professores de outras séries e disciplinas também possam utilizá-lo, fazendo as adaptações necessárias às especificidades de suas turmas e áreas.

Oferecemos neste material duas reproduções de obras dos séculos XX e XXI, respectivamente, criadas pelos paulistas Carlos Prado e Tuca Vieira, e sugerimos caminhos de investigação que o professor pode trilhar com seus alunos. Reforçamos o caráter instrumental das reproduções, pois são apenas referências que não substituem o contato direto com as obras originais.

Os textos que acompanham as imagens convidam a conhecer o trabalho desses artistas, a apreciar suas obras, pensar sobre elas e responder criativamente, refletindo sobre nossa história, cultura e identidade.

O conjunto pode ser utilizado como subsídio para preparar uma visita ao museu; depois dela, pode significar um desdobramento e a conclusão do contato direto com as obras; e pode, ainda, ser um instrumento de aproximação às obras desses artistas, à produção artística dos séculos XX e XXI em geral e, em particular, à temática de como o uso dos espaços revelam a identidade do lugar, com seus contrastes sociais e culturais.

Esperamos que o professor explore este material muito além das possibilidades aqui indicadas, integrando suas próprias ideias às nossas sugestões e apropriando-se dele como inspiração para criar novos percursos educativos a trilhar com seus alunos.

O material está organizado da seguinte maneira:

- **Orientações aos educadores** – para trabalhar com imagens de obras de arte em sala de aula.
- **Foco de interesse** – opções que orientam o percurso educativo.
- **Contextos** – breves comentários sobre temas de interesse para o uso educativo das imagens, tratando dos seguintes aspectos: possibilidades reflexivas sobre a diferenciação de espaço e lugar; breve panorama sobre as relações de propriedade fundiária no Brasil, do período colonial à contemporaneidade.
- **Cronologia** – com dados da trajetória artística de Carlos Prado e Tuca Vieira, em paralelo a uma seleção de fatos da História e da História da Arte no Brasil e no mundo.
- **Glossário** – definições de termos utilizados (palavras sublinhadas no texto).
- **Bibliografia** – textos consultados e/ou recomendados para reflexão.
- **Reprodução das obras e propostas educativas** – dois encartes com reproduções das obras *Paraísopolis* (Tuca Vieira, 2004) e *Batuque* (Carlos Prado, 1935), que trazem no verso as respectivas propostas educativas com leitura de imagem e propostas poéticas, e um encarte com Jogo de Instruções para ser desenvolvido com os alunos.

**ANEXO L – PRANCHA “XX ARTE BRASILEIRA – LEONILSON TRUTH,
FICTION”**



Leitura de imagem – Leonilson

***El puerto* [O porto], 1992**

bordado sobre tecido de algodão e espelho, 23 x 16 cm

Coleção particular, São Paulo

Professor(a),

Esta lâmina apresenta propostas de leitura de obra e de criação a partir de uma reprodução do trabalho *El Puerto*, criado por Leonilson por volta de 1992.

Para promover a leitura dessa imagem busque a participação de todos os alunos do grupo, considerando as ideias surgidas do repertório deles. Com base nessas ideias, oriente o percurso coletivo e, quando necessário, disponibilize as informações que constam neste material, sempre com o objetivo de construir novas e mais complexas abordagens sobre a obra.

Os caminhos propostos aqui indicam possibilidades para a aproximação com a obra, em três direções:

- **observação:** o que percebemos na reprodução da obra;
- **contextualização:** o que se conhece sobre a obra;
- **interpretação:** o que podemos deduzir, imaginar e criar como interpretação a partir desses elementos.

No momento de encontro com a imagem, essas três abordagens acontecem de forma articulada, não precisam ocorrer nessa ordem!

Orientações e sugestões para leitura da obra

Crie um ambiente confortável com seus alunos e envolva-os para que exponham suas percepções e opiniões com liberdade. Só assim poderão exercer uma investigação crítica acerca da imagem.

Acreditamos que as obras de Leonilson são potentes para gerar interesse, entretanto, como tocam temas fundamentais e muito sensíveis, como a morte e o amor, sugerimos que os limites de participação de seus alunos sejam respeitados, pois talvez alguns deles não queiram se expor aos demais. Se isso ocorrer, sugerimos que proporcione maneiras mais sutis e privadas para que a participação seja confortável para todos.

Partilhemos aqui um dos vários caminhos possíveis para leitura e interpretação de imagem. Fique à vontade para propor outros, que você considere pertinentes.

Mostre a imagem ao grupo e prepare um percurso de questões baseadas na observação para estimular a aproximação com o que é visto. Comece, por exemplo, com estas:

O que você reconhece na imagem?
Quais são os objetos reunidos para a criação desta obra?
O que está bordado no tecido?
O que podem ser estes números e letras?
O que pode significar um espelho coberto/escondido?
O que cobrimos/escondemos? O que revelamos?
Que título você daria a esta obra? Por quê?

Deixe que os alunos falem de forma espontânea e livre sobre o que estão vendo. Invista na investigação daquilo que é visível, mas estimule também indagações que possam surgir desse universo.

El Puerto é um objeto criado por Leonilson, em 1992, para ser pendurado em uma parede. O artista utilizou um espelho e o cobriu com uma espécie de cortina feita com um pedaço de lençol.

Nele é possível ler as seguintes inscrições:

"Leo
35
60
179
El puerto"

A cada participação dos alunos é importante retornar à obra, de maneira a perceber se a contribuição se justifica pelo que a imagem apresenta.

Durante alguns meses antes de sua morte, em 1993, Leonilson foi entrevistado pela curadora e crítica Lisette Lagnado em sete longos encontros. Conversaram sobre o processo criativo do artista, suas escolhas e seus trabalhos. Sobre esta obra em especial diz ele:

"... Minha Vida mudou muito.
— Também mostra sua idade.
— É, minha idade, meu peso, minha altura. Ele chama *El Puerto*. Eu fiz teste de HIV e deu positivo há um ano atrás. E eu não senti nada. Você imagina? Eu vi vários amigos em desespero, e eu não. Eu não senti ab-so-lu-tamente nada. Falei: "Mais um fato na minha vida". Depois do teste, já fiquei desesperado, ainda fico deprimido. Mas o que eu sei é que minha qualidade de vida tem que ser a melhor possível. Isso implica saber que, de manhã, eu tenho que me levantar e tomar doze comprimidos, cinco vitaminas, mais, mais, mais. A cada três meses, eu tenho que fazer aplicações de um remédio japonês e outro americano que custam uma fortuna. Antigamente, eu passava meus limites. Hoje, se estou cansado, nem me levanto da cama. Também penso que me tornei muito mais receptivo. Não sei se eu tenho mais seis meses, dois anos ou vinte. Então, não por do nem piedade, minha relação com as pessoas melhorou muito. Comecei a fazer ioga. A sala de ioga tem espelhos e cortinas listadas. Nunca gostei muito de me olhar no espelho. Nem tinha espelho no meu quarto, evitava o espelho do banheiro. Para que se olhar no espelho? Não há nenhuma necessidade. Eu estava no centro da cidade e comprei este espelho. Quando cheguei em casa, pintei de laranja bem forte. Comprei um pano listado... Usei a palavra "porto" por causa da receptividade. O porto recebe. O Leo com 35 anos, 60 quilos e 1,79 metro é um porto que fica recebendo. Acho

que hoje eu recebo muito mais do que eu dou, porque preciso canalizar minhas energias para minha intimidade. É isso, simplesmente. Precisava fazer um objeto com estas características para mim. É um trabalho parecido com o salão enorme de ioga porque eu queria fazer um objeto de desejo". ("Leonilson". In: LAGNADO, Lisette. São tantas as verdades. São Paulo: DBA; Melhoramentos, 1998. p. 98-100.)

O trecho da entrevista revela alguns dos sentidos que o trabalho teve para o artista durante o processo de criação. Nele, as inscrições começam apontando seu nome, a seguir ele utiliza os números para registrar o espaço que seu corpo ocupava no mundo (peso e altura) e o tempo vivido até a realização da obra (35 anos). Encerra esse registro mais objetivo com uma inscrição de teor metafórico e poético que associa à sua condição de vida no contexto em que fez o trabalho: escreve *El Puerto*, "o porto", em espanhol. A escolha por escrever em espanhol tem relação com a sua admiração pela sonoridade da língua.

As informações bordadas sobre a cortina substituem a imagem do artista?

Dal por diante, pode ser interessante seguir a conversa por meio de reflexões mais subjetivas, abordando a diferença entre descrição e metáfora. Nesse exercício é possível chamar a atenção do grupo para este ponto de discussão:

Quais as diferenças e semelhanças entre contarmos sobre nossa vida pessoal nas redes sociais e a representação da vida de Leonilson neste trabalho? Qual das duas formas pode falar mais sobre nós? Por quê?

Toda a obra de um artista pode ser considerada autobiográfica?

Não existem respostas absolutas para estas questões, por isso, valorize a discussão, permitindo que todos tenham tempo para falar. É claro que há semelhanças entre as duas coisas, mas evidencie que a forma como Leonilson contou sua vida nesta obra não está baseada na descrição direta. Ele utiliza metáforas visuais que seguem princípios formais, estéticos e conceituais das artes.

Outro caminho interessante para enriquecer a discussão seria a tensão entre verdade e ficção nas narrativas de artistas sobre episódios e acontecimentos vividos, seus sentimentos sobre eles e a maneira como expõem publicamente aquilo que consideramos conteúdo privado.

Relembre com os alunos casos das mídias sociais em que essa tensão foi visível (podem ser experiências pessoais ou públicas).

Até que ponto uma autobiografia é um documento histórico? Tudo o que revelamos sobre nossa vida é verdade? É possível separar verdade e ficção quando o assunto é nossa vida? É importante saber se é verdade tudo o que está sendo narrado?

Para fechar o encontro proponha discussões em que o grupo perceba que, nesse tipo de obra, o que está em jogo não é a verdade, mas a forma como o artista cria uma narrativa específica em torno de assuntos de sua própria vida.

O fato de o artista abordar sua vida não necessariamente implica tratar a realidade como essa se deu, mas interpretar os fatos de sua vida. E não é sempre assim? Conversem sobre a dimensão ficcional das narrativas na vida e nas obras de arte, e sobre como isso impacta nossa interpretação das obras.

Conhecer a história da obra altera a maneira como nos relacionamos com ela anteriormente? Em que medida? É possível tornar uma vivência individual interessante para todos? Como?

Para enriquecer o processo você pode, por exemplo, suscitar a memória tátil e olfativa dos estudantes a partir dos elementos da obra. Uma das formas de estimular os outros sentidos pode ser a manipulação de objetos similares aos da obra, como forma de ampliar e concretizar o acesso ao que pode ser evocado pela imagem.

Leve um espelho e um pedaço de tecido à sala de aula. Linha de bordado também pode ser uma boa opção!

Orientações para a realização da proposta poética

A proposta poética sugerida neste material tem por foco o desenvolvimento de diários, prática bastante comum no processo cotidiano de registro e pesquisa de Leonilson. Muitas das ideias para trabalhos, assim como pensamentos e textos, eram primeiramente registrados em cadernos e gravações em áudio.

Esta proposta pressupõe que, em um grupo de estudantes, muitas e diferentes são as habilidades e potências sensoriais, intelectuais e emocionais, bem como os repertórios e vocabulários específicos de cada indivíduo.

Considera-se que as produções individuais e coletivas são processos criativos em que é necessário o exercício da negociação de significados, o que implica decidir e acreditar em suas escolhas. Para que esse processo seja mais potente, recomendamos a pesquisa de materiais, procedimentos e formas possíveis para tornar concreta a ideia que os alunos queiram desenvolver.

Assim, o papel do professor durante o exercício é o de orientar o processo de criação do grupo, respeitando as individualidades e proporcionando a todos a possibilidade de experimentar a pesquisa. É importante promover adaptações, necessárias para estimular a experimentação dos processos, não exclusivamente pela linguagem oral, mas também pela contribuição específica de cada um em suas formas próprias de participação. Pode ser um movimento de dança, uma sonoridade etc.

Meu diário: uma pesquisa autobiográfica

Após realizarem a leitura da imagem, peça que os estudantes pesquisem outros artistas que tenham explorado formas de criar narrativas pessoais como expressão plástica. Entre os brasileiros, artistas contemporâneos como Rosana Paulino, Nazareth Pacheco, José Rufino, Beth Moisés, Edgar de Souza, Efraim Almeida e Rosana Palazian, entre outros. Entre os artistas internacionais, podemos citar Frida Kahlo, Nan Goldin, Sophie Calle e Louise Bourgeois. Prepare você também uma pesquisa de imagens e reúna as pesquisas para que possam conversar, tendo como foco os materiais encontrados: imagens de obras, relatos de trabalhos, descrições, enfim, tudo o que possa servir como oportunidade para ampliar o repertório do grupo.

Dica: É importante que você prepare a pesquisa com antecedência, mas também conte com a ação dos alunos e os envolva nesse processo, de modo que se sintam responsáveis por contribuir de forma ativa para a construção de conteúdos e repertórios durante a aula. A internet e a biblioteca podem ser as principais fontes de pesquisa nesta etapa do trabalho.

Após apresentarem os materiais encontrados e conversarem sobre como os artistas abordam de maneira visual suas características físicas, psicológicas e emocionais e as narrativas de acontecimentos de suas vidas, retome os processos utilizados por Leonilson na criação de diários escritos e sonoros como fontes a partir das quais ele desenvolvia seus trabalhos. Se possível, mostre ao menos um trecho do filme *Com o oceano inteiro para nadar*, realizado por Karen Harley a partir de seus diários sonoros, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=0cbQc5MKK0c>.

Depois de discutirem os resultados da pesquisa coletiva, proponha a realização de registros de suas vivências durante um mês, em um diário. Incentive-os a registrar não apenas os fatos, mas suas impressões, sensações e interpretações sobre as experiências vividas.

Utilizando cadernos (do tamanho que acharem mais conveniente), lápis (inclusive de cor), canetas, máquina fotográfica ou câmera de vídeo (podem ser as de seus celulares) ou quaisquer outros recursos disponíveis, sugira que os participantes registrem ao menos um acontecimento por dia.

Chame a atenção do grupo para o fato de que, a cada dia, mesmo quando repetimos trajetos comuns, o percurso de nossas ideias, observações e sensações nunca é o mesmo. Reforce que são objetos de registro não apenas acontecimentos (como passeios, fatos de seu relacionamento com outras pessoas, sonhos, acontecimentos inesperados ou cotidianos), mas também suas descobertas e vivências em relação às artes (por exemplo: se o aluno ouviu alguma música marcante, se um livro está mudando sua forma de pensar, se assistiu a algum filme com o qual se identificou).

Fontes de experiências, vivências e conhecimentos interessantes e, muitas vezes, inusitados, esses experimentos banais podem ser foco de nossa reflexão em torno do que é o nosso cotidiano, quem somos, o que pensamos sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Peça que reflitam sobre qual é o seu comportamento durante a passagem por lugares conhecidos ou desconhecidos: curiosidade, questionamentos, olhar atento em busca de novidades, semelhanças e diferenças em relação aos lugares por onde costumam circular.

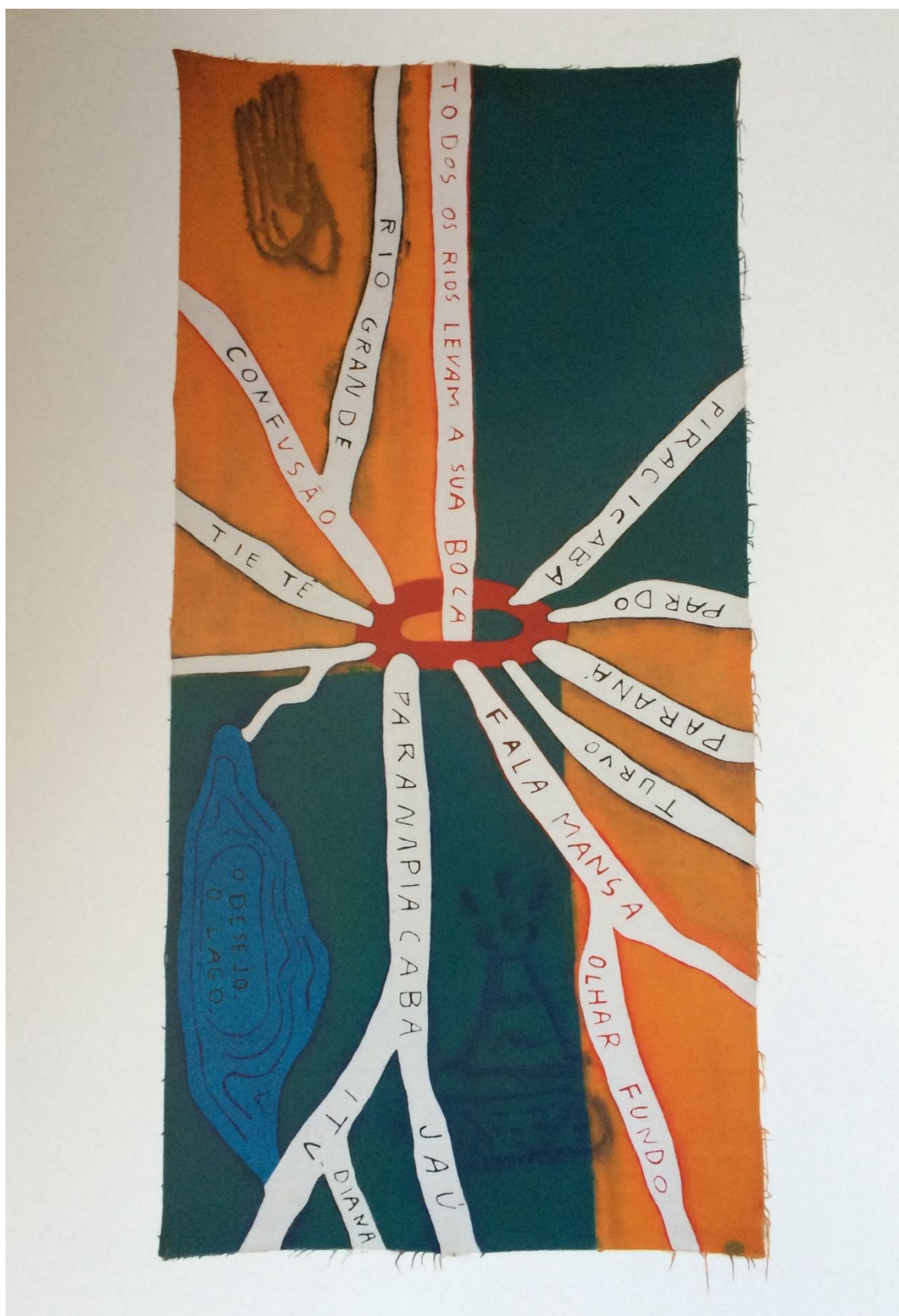
O resultado desta atividade será um arquivo de memórias vividas, e o conjunto permitirá identificarem a forma como criam suas narrativas pessoais.

Com base nos registros realizados, proponha um exercício de partilha estética: cada estudante poderá escolher um dos episódios registrados para, a partir dele, criar uma narrativa pessoal em forma de imagem, texto ou som. Peça que, ao final da construção, deem um título ao trabalho. Este aspecto é importante para a construção de súmulas das experiências vivida e eleita para a apresentação em arte.

As criações serão apresentadas a todo o grupo, bem como os relatos pessoais sobre como foi ter tomado parte nesse processo de busca e investigação sobre si mesmo. Peça que reflitam sobre a diferença entre guardar os acontecimentos na memória ou registrá-los em diários ou manifestá-los como arte. Volte a questionar as noções de verdade e ficção presentes nas narrativas em seus diários e em suas construções poéticas.

Por fim, analise com todos cada uma das expressões plásticas construídas, suas narrativas e origem, investigando as maneiras escolhidas, as formas de apresentação e as metáforas criadas.

Incentive os alunos, também, a perceberem o processo pelo qual passaram, e que parte dele foi mais significativa para cada um. Descubrir o porquê dessa preferência pode ser determinante para que entendam que tipo de narrativa constroem sobre si mesmos e como se apresentam ao mundo.



Leitura de imagem – Leonilson

Todos os rios, c. 1988

acrílica sobre lona, 214 x 101 cm

Acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo

Professor(a),

Esta lâmina apresenta propostas de leitura de obra e de criação a partir de uma reprodução do trabalho **Todos os rios**, criado por Leonilson por volta de 1988.

Para promover a leitura dessa imagem busque a participação de todos os alunos do grupo, considerando as ideias surgidas do repertório deles. Com base nessas ideias, oriente o percurso coletivo e, quando necessário, disponibilize as informações que constam neste material, sempre com o objetivo de construir novas e mais complexas abordagens sobre a obra.

Os caminhos propostos aqui indicam possibilidades para a aproximação com a obra, em três direções:

- **observação:** o que percebemos na reprodução da obra;
- **contextualização:** o que se conhece sobre a obra;
- **interpretação:** o que podemos deduzir, imaginar e criar como interpretação a partir desses elementos.

No momento de encontro com a imagem, essas três abordagens acontecem de forma articulada, não precisam ocorrer nessa ordem!

Orientações e sugestões para leitura da obra

Crie um ambiente confortável com seus alunos e envolva-os para que exponham suas percepções e opiniões com liberdade. Só assim poderão exercer uma investigação crítica acerca da imagem.

Acreditamos que as obras de Leonilson são capazes de gerar interesse, entretanto, como tocam temas fundamentais e muito sensíveis, como a morte e o amor, sugerimos que os limites de participação de seus alunos sejam respeitados, pois talvez alguns deles não queiram se expor aos demais. Se isso ocorrer, sugerimos que proporcione maneiras mais sutis e privadas para que a participação seja confortável para todos.

Partilhamos aqui um dos vários caminhos possíveis para leitura e interpretação de imagem. Fique à vontade para propor outros, que você considere pertinentes.

Mostre a imagem ao grupo e prepare um percurso de questões baseadas na observação para estimular a aproximação com o que é visto. Comece, por exemplo, com estas:

O que é possível reconhecer nesta imagem?

Que cores são utilizadas na pintura?

O que podem ser estes espaços brancos que percorrem a pintura? Como estão organizados?

Há outras imagens ou símbolos visíveis na pintura? Quais?

Avançando na investigação, você pode perguntar:

O que está escrito na imagem?

Que relações podem ser estabelecidas entre estes textos e a imagem como um todo?

Do que parece tratar a pintura?

Uma imagem pode ser poética?

Nesta pintura do final da década de 1980 já estão presentes alguns dos elementos que acompanharão Leonilson durante sua trajetória artística: os rios, o vulcão e as palavras.

Naquela época a pintura foi um meio expressivo bastante utilizado pelos artistas, fato que chegou a ser nomeado pelos críticos e historiadores como “retomada da pintura”. Afinal, nas décadas anteriores a grande maioria dos artistas havia optado por tratar outros recursos e meios, afastando-se definitivamente dessa técnica tão tradicional. Trabalhar novamente com a pintura foi, assim, um desafio, pois implicava renovar a maneira de pintar, embora sem desconsiderar toda a tradição desse meio expressivo. Naqueles anos e no mundo todo, pintores surgiram com o fazer bastante comprometido com a expressividade, com gestos largos e muita tinta. Optaram, também, pela grande escala. Nos desdobramentos desse fluxo é possível perceber as particularidades de cada artista, como no caso de Leonilson, para quem a pintura, além de expressiva, é singela ao associar textos poéticos a uma forma de pintar despreocupada.

Os rios, alguns nomeados como tal, alguns como características ou emoções, seguem seus cursos individuais, mas parecem sair de uma fonte comum, ou convergir para esse centro, que também substitui a boca do homenageado na pintura, como no rio com a frase “todos os rios levam a sua boca”.

O amor é um tema constante para Leonilson. Tratado de forma às vezes poética, às vezes ácida, parece ser uma das questões principais da vida do artista. A escolha de poucas cores para construir esta pintura e as imagens que aparecem de maneira imprecisa – como se ele tivesse buscado apagá-las de um vulcão e um coração – são deliberadas e acabam enfatizando o caráter expressivo e poético da obra.

É interessante perceber que algumas das palavras são ambíguas, servem tanto ao rio quanto aos sentimentos vivenciados no amor. É o caso de “turvo”.

A palavra “poético”, embora muito utilizada em literatura, não é exclusiva dessa área. A poética é uma parte da filosofia estética e discorre sobre as formas de composição dos elementos, suas regras e as maneiras pessoais do artista em utilizá-las. Isso vale para as palavras, no caso de um poema, ou para as imagens, no caso de um artista visual.

Comente com os alunos as diferenças e similaridades entre compor um poema e compor uma imagem visual. Para tanto, você poderá utilizar poesias visuais – como as de Augusto de Campos ou outros poetas concretos – e explorar as diferenças entre essas manifestações e a obra de Leonilson aqui apresentada.

Orientações para a realização da proposta poética

A proposta poética deste material tem por foco a criação de poemas-imagem a partir das histórias pessoais dos alunos.

Esta proposta pressupõe que, em um grupo de estudantes, muitas e diferentes são as habilidades e potências sensoriais, intelectuais e emocionais, bem como os repertórios e vocabulários específicos de cada indivíduo.

Considera-se que as produções individuais e coletivas são processos criativos em que é necessário o exercício da negociação de significados, o que implica decidir e acreditar em suas escolhas. Para que esse processo seja mais potente, recomendamos a pesquisa de materiais, procedimentos e formas possíveis para tornar concreta a ideia que os alunos queiram desenvolver.

Assim, o papel do professor durante o exercício é o de orientar o processo de criação do grupo, respeitando as individualidades e proporcionando a todos a possibilidade de experimentar a pesquisa. É importante promover adaptações, necessárias para estimular a experimentação dos processos, não exclusivamente pela linguagem oral, mas também pela contribuição específica de cada um em suas formas próprias de participação. Pode ser um movimento de dança, uma sonoridade etc.

Por fim, esta atividade pode mobilizar grandes emoções, sejam individuais sejam coletivas. Por isso é fundamental operar num sistema de absoluta confiança, que será estimulado pela partilha das experiências realizadas, fundamentada no respeito mútuo. É essencial, também, respeitar os limites do desejo de participação dos alunos.

Dica: Estabeleça parceria com o professor de Língua Portuguesa para desenvolver os estímulos de leitura de poesias que a atividade demanda.

Meus amores em outras bocas:

Para realizar esta atividade é importante esclarecer de forma bem objetiva as etapas e o foco de atenção do trabalho, evitando assim que a aula se transforme num espaço de “terapia”.

Explique aos alunos que o tema do trabalho é o amor. Inicie a atividade pedindo que citem palavras relacionadas ao tema e anotando-as no quadro para que todos vejam. É óbvio que surgirão palavras cuja discussão pode ser complexa, como sexo, dinheiro etc. Essa será uma excelente oportunidade para

discutir valores com seus alunos. Estimule-os sempre a justificar a escolha de suas palavras e permita o debate sobre a pertinência ou não de algum desses conceitos.

É importante que os próprios alunos decidam quais palavras-chave ficarão como resumo do exercício. Também é fundamental que durante os debates você os estimule a pensar no que sentem quando encontram a pessoa de que gostam e o que essa sensação tem a ver com as palavras elencadas.

Defina com eles cinco (e não mais que isso) conceitos que devam constar na lista de ideias relativas ao amor.

Cada aluno deverá então escolher uma das palavras-chave e, a partir dela, redigir ou buscar um poema. (Se houver muita dificuldade por parte deles, pode-se ampliar a busca para letras de música.) Não é estritamente necessário que o poema cite essa palavra, mas que a tenha como assunto.

Selecionados os poemas, peça aos alunos que escolham um verso – apenas uma frase do poema – que, para eles, seja o resumo do seu sentido. Peça a todos que escrevam o verso escolhido em um pedaço de papel de tamanho e características iguais (deixe os papéis já cortados), dobre-os e coloque-os num recipiente, promovendo, na sequência, um sorteio.

Desta forma, todos os alunos terão feito diferentes exercícios de conceitualização, síntese e seleção. Cada aluno, ao final do sorteio, terá em mãos um verso que, para algum de seus colegas, sintetiza o amor.

A tarefa agora será a de construir uma imagem como proposta de representação a partir desse verso. Esclareça que não se trata de representar fielmente o que está escrito, mas, conforme visto na obra de Leonilson, criar uma articulação entre cor, forma, símbolos e palavras, com o fim de construir uma imagem poética, capaz de dar conta do que o verso expressa. Essas imagens serão depois expostas na sala e discutidas. Por fim, um jogo de adivinhação permitirá reconhecer de que verso e de que poema elas partiram. O jogo envolve tanto o poema eleito quanto as pessoas que o elegeram, bem como as que o representaram.

Dica: a tarefa pode ser ainda mais divertida se a produção das imagens for feita em duplas (pois isso possibilita a discussão entre os pares). Vão sobrar alguns dos versos selecionados, aumentando assim o grau de dificuldade da proposta.

PINACOTECA

ESTACÃO | SÃO PAULO

XX

ARTE BRASILEIRA

LEONILSON
Truth, Fiction

Caro professor,

Este material de apoio foi desenvolvido pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo, como um recurso educativo para a realização de atividades em sala de aula.

O objetivo desta publicação é apresentar a professores e estudantes a obra e os processos de pesquisa e criação do artista brasileiro José Leonilson Bezerra Dias, quando da realização da mostra temporária *Leonilson: Truth, Fiction*, com curadoria de Adriano Pedrosa, na Estação Pinacoteca, em 2014.

A Pinacoteca do Estado de São Paulo é o museu de arte mais antigo deste estado e um dos mais importantes do país. Nasceu no prédio inicialmente construído para abrigar o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. No momento de sua inauguração, em 24 de dezembro de 1905, seu acervo consistia de 26 pinturas de importantes artistas que atuaram na cidade, como Almeida Júnior, Pedro Alexandrino, Berthe Worms, Antonio Parreiras e Oscar Pereira da Silva, oriundas do Museu Paulista (então Museu do Estado). Nos seus primeiros anos, a Pinacoteca não era ainda uma instituição autônoma em relação ao Liceu, o que só aconteceria em 1911. Ocupava, até então, uma única sala no terceiro piso do prédio.

Durante suas primeiras décadas de existência, a Pinacoteca voltou-se à ampliação de seu acervo, com ênfase na arte brasileira do século XIX. Contudo, esse perfil começa a mudar a partir de 1967, com as gestões de Delmiro Gonçalves, Clóvis Graciano e Walter Wey, quando se iniciaram as reformas do prédio, ampliaram-se as atividades do museu e foram alterados os critérios de escolha de obras, que passaram a ser de responsabilidade do Conselho de Orientação da Pinacoteca, criado em 1970. A partir de então, a significativa coleção de arte brasileira do século XIX passou a ser complementada, pouco a pouco, por obras representativas de períodos posteriores. Atualmente, apresenta importantes obras de arte moderna e contemporânea.

Além de exibir seu acervo, a instituição realiza exposições temporárias, como a tratada por este material. As propostas educativas aqui presentes têm como estímulo e base de pesquisa a exposição *Leonilson: Truth, Fiction*, que ocupa o 4º andar da Estação Pinacoteca entre agosto e outubro de 2014 e pretende exibir pinturas, desenhos, objetos e bordados de Leonilson, um dos principais artistas da Geração 80 e da arte contemporânea brasileira, cuja obra, permeada por histórias autobiográficas, carrega narrativas em que verdade e ficção são indissociáveis.

Importante lembrar que, em princípio, este material destina-se aos professores do ensino fundamental II e médio, responsáveis pela disciplina de Arte. Consideramos, no entanto, que professores de Literatura também encontrarão possibilidades de trabalho em sua área, ou possíveis questões interdisciplinares entre os conteúdos e atividades sugeridos. Esperamos que professores de outras séries e disciplinas também possam utilizá-lo, fazendo as adaptações necessárias às especificidades de suas turmas e áreas.

Oferecemos reproduções de duas obras do artista: *El puerto*, de 1992, um bordado sobre tecido, e *Todos os rios*, de 1988, uma pintura feita com tinta acrílica sobre tecido. Para cada imagem, sugerimos caminhos de investigação que o professor pode trilhar com seus alunos. Reforçamos o caráter instrumental das imagens reproduzidas, pois são referências que não substituem o contato direto com as obras originais.

Os textos que acompanham as imagens convidam a conhecer as obras selecionadas, apreciá-las, pensar sobre elas e criar respostas criativas a partir do contato com essas produções, instigando reflexões e debates sobre história, cultura e identidade. Também propõem caminhos para refletir sobre a importância da arte e apontam questões fundamentais da arte contemporânea atual, no que diz respeito tanto às diferentes linguagens quanto aos processos de criação e prática artística.

Este material pode ser utilizado tanto como subsídio para preparar uma visita à exposição temporária *Leonilson: Truth, Fiction*, como também, após a visita, para estimular desdobramentos e conclusões a partir do contato direto com as obras.

Como de costume, os materiais de apoio do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo disponibilizam sugestões de atividades em sala de aula, com recursos especialmente elaborados para que todas as propostas sejam integralmente acessíveis, desde que consideradas as necessidades de cada grupo que participará de sua realização.

Nesse sentido, é importante dizer que entendemos a acessibilidade no ensino da arte como um processo intensivo de estímulo à construção de sentidos para as experiências vividas diante da arte em diferentes dimensões: obra, contexto e possíveis interpretações poéticas dessas vivências. Acreditamos, como o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty

ANEXO M – PRANCHA “XXI ARTE BRASILEIRA – NUNO RAMOS”



Leitura de imagem – Nuno Ramos

Sem título, 1989

materiais diversos em tela metálica sobre madeira, 260 x 402 x 40 cm

Arquivo da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Doação de Charles Cosac, 2002

Professor (a),

Apresentamos propostas de leitura de obra e de práticas artísticas com base na reprodução da obra sem título, do artista Nuno Ramos.

Sugerimos que, após a realização dessas propostas, você procure incentivar a participação dos alunos e ouvir suas respostas, considerando sua opinião e pontos de vista e estimulando-o a refletir sobre eles. Isso traz para a leitura de imagens de arte seu próprio repertório, e a partir dele, de escuta aberta entre os colegas e do diálogo sobre as obras, esse processo de aproximação com a arte se enriquece.

Orientar esse processo acrescentando, quando considerar pertinente, as informações contidas neste material e outras que possam surgir de sua própria pesquisa, ampliando gradualmente as complexidades de relações e reflexões na abordagem da obra.

Os caminhos propostos indicam algumas possibilidades de aproximação com o trabalho, envolvendo observação, contextualização e interpretação, que acontecem sem ordem fixa e de forma articulada no decorrer do processo.

Orientações e sugestões para a leitura da obra

Procure criar um ambiente confortável com os alunos, de modo que se sintam à vontade para expor suas impressões. Sugerimos que tenham em mente uma forma de organização que colabore com o nível de qualidade, variedade de fontes, facilitando a atenção ao outro.

Estimule um ambiente de respeito entre todos, mesmo que discordem do ponto de vista uns dos outros. O confronto da obra faz parte de uma discussão saudável, o que não significa diminuir e desvalorizar as opiniões divergentes. A leitura da imagem de arte é aberta à interpretação, permite uma diversidade de respostas. Não há uma única verdade ou uma resposta certa. Também não se trata de avançar o que o artista quis dizer ou expressar, mas, da observação do que ele criou, refletir sobre suas diversas possibilidades de significado. Durante esse processo, é comum que os temas discutidos se distanciem da obra analisada. Nesse situação, é importante orientar os alunos a voltar a obra e a obra em questão à luz do título da obra.

Sugerimos um caminho para a leitura de imagens por meio de algumas questões. Não se trata de um roteiro fixo. Portanto, fique à vontade para ampliar e criar outras abordagens, considerando as próprias respostas e ideias dos alunos neste processo.

Monte a imagem ao longo e incentive sua observação, do todo e dos detalhes. Dê um tempo para que o aluno e a obra se encontrem e depois volte para a leitura. Você pode começar com as seguintes questões:

Se você fosse descrever a imagem para alguém que não a viu, o que diria?

O exercício de descrição é uma boa oportunidade para gerar uma observação mais atenta à obra, aos detalhes da composição e à sua linguagem visual e material. No caso da obra de Nuno Ramos, pode-se usar uma forma de colorir uma certa ordem em seu “caso” aparente. Conforme os alunos forem falando, peça que anotem sua imagem o que descobriu. Incentive-os a procurar identificar os materiais utilizados.

Uma dinâmica interessante pode ser pedir que falem da obra como se estivessem ao telefone, prestando atenção à sua fala, destinada a alguém que não está vendo o que descrevem.

Que cores predominam na obra? Que impressões elas provocam em você?

As texturas presentes provocam alguma sensação? Por que você acha que isso acontece?

Na maior parte das obras de Nuno Ramos produzidas no fim dos anos 1980, principalmente nas pinturas, há um predomínio do uso de cores escuras e tensas. Nesse trabalho, uma grande massa escura e profunda em alguns lugares, por trancos e outras cores, como verdes, laranjas e outros materiais com cores próprias, como a borraça. A grande concentração e junção de diferentes materiais na superfície provocam uma textura rugosa, quase sempre áspera, possível de ser notada mesmo na reprodução bidimensional.

Cor e textura são importantes elementos que influenciam como uma obra de arte é vista e interpretada. Estimule os alunos a refletir que esses elementos no trabalho apontam para as sensações que podem provocar.

Dica! A produção de pinturas com um grande acúmulo de materiais na superfície além de tinta, como uma, madeira, papelão, plástico e borraça é uma característica da linguagem de Nuno Ramos. A partir dos anos 1990, o artista passou a usar, em parte dessas obras, cores mais intensas e vibrantes. Se possível, e se achar pertinente, apresente-as para os alunos, como as pinturas da série “Viduais”, realizadas em 2013 e mostradas na exposição temporária “Acquiescentes”, na Estação Pinacoteca (São Paulo).

No ato da criação, é possível acessar imagens de sua obra: como “Nostalgias com Ivo”.

Qual você imagina ser o tamanho dessa obra? Você acha que seu tamanho pode influenciar em como você a interpreta? Por quê?

Como acontece na maioria das reproduções de obras de arte, é impossível ter noção da real dimensão da obra. Incentive os alunos a refletir que tamanho acham que a obra deve ter e peça que justifiquem sua impressão apontando o que os faz pensar assim.

Por fim, apresente suas medidas. Para desenvolver percepção mais concreta, você pode medir-las na parede, usando a trena como parâmetro. A obra não tem só largura e altura, mas também profundidade. Ela tem uma base bidimensional, mas o acúmulo de materiais na superfície cria um relevo, que a transforma em tridimensional. Estimule-os para que reflitam sobre o impacto que a dimensão da obra causa em sua percepção e interpretação.

Como você acha que o artista fez esse trabalho? Você acredita que a obra foi realizada na parede ou no chão? Por quê?

Com base na informação de sua dimensão real, os alunos podem levantar hipóteses sobre o processo de construção da obra, como a possibilidade ou não de realizá-la em pé, tanto pela disposição e comportamento dos materiais, como pelo esforço físico necessário a ser empregado pelo artista.

Depois das hipóteses levantadas, introduza aos poucos comentários sobre o processo de trabalho do artista. Nuno Ramos realiza suas pinturas sempre no chão, incrementando-as ao seu redor, quando sobre a obra se faz necessário e usando as mãos para mexer com os materiais grande parte do tempo. Muitos dos materiais usados podem ser encontrados em qualquer lugar, como: papelão, plástico, borraça, etc. O artista se utiliza de objetos e de materiais que ele já encontra em seu ambiente, como: papelão, plástico, borraça, etc. O artista se utiliza de objetos e de materiais que ele já encontra em seu ambiente, como: papelão, plástico, borraça, etc.

Qual título você daria à obra? Por quê?

A atribuição de um título é uma forma de os alunos condensarem em poucas palavras sua interpretação sobre ela. Um aspecto que amplia as possibilidades de associação da obra é ela ser não figurativa, pois não há uma narrativa visual que oriente as escolhas. Abordando as respostas dos alunos e as semelhanças ou diferenças entre eles, procure fazer com que eles possam acessar aspectos possíveis de atribuição de significados, gerando diferentes sensações, sentimentos e memórias.

Após esse exercício, informe-os de que a obra de fato não tem título, e questione-os com as perguntas a seguir.

Por que você acha que o artista não deu título à obra? Quais poderiam ser seus motivos?

A obra com os alunos sobre como os títulos das obras de arte podem condicionar as interpretações sobre elas. Por isso razão, muitos artistas contemporâneos preferem não atribuir título às suas obras, deixando-as completamente abertas à leitura do público, contando somente com aquilo que possuem de visual e concreto.

A maioria dos quadros de Nuno Ramos não tem título. Geralmente os títulos que ele dá são explícitos nos trabalhos, muitos referem-se a textos literários ou a músicas, que de alguma forma o influenciam em sua criação.

Propostas poéticas

As propostas poéticas sugeridas neste material visam concretizar os aspectos abordados a partir da leitura da obra de Nuno Ramos. Se com o tempo, perceber, você pode adaptar e ampliar as sugestões aos seus próprios trabalhos. Não há uma ordem preestabelecida de aplicação das propostas. Elas podem ser trabalhadas antes, durante ou depois da leitura das imagens, dependendo do seu planejamento.

Proposta 1 – Sensibilização tátil

As obras de Nuno Ramos não são feitas para serem tocadas. Apesar disso, a diversidade de materiais que o artista utiliza desperta sensações associadas ao tato, devido às texturas de cada material empregado e das relações que surgem entre eles.

Realize uma experiência de percepção tátil com os alunos, em que eles vão sentir as texturas de diferentes materiais, sem tocá-los. Primeiramente, apresente uma grande variedade de materiais de diferentes texturas: pedaços de papelão, plástico, borraça, madeira e outros. Procure escolher materiais de diferentes consistências, em quantidade suficiente para o número de alunos.

Os estudantes devem estar com os olhos vendados para a atividade. Oriente com antecedência que fiquem de cara alguma tipo de venda. Organize-os em roda, tendo alguma superfície à sua frente. Eles podem estar sentados no chão ou de frente para uma carteira. Depois de certificar-se de que todos estão vendados, coloque na frente de cada aluno um material diferente, e diga que podem tocar-lhe, explorando com as mãos sua textura, consistência, maleabilidade e até mesmo cheiro. Estimule-os que o objeto não é idêntico ao que é o material, mas explore a matéria apresentada sem se preocupar com o que seja.

Dica! Você pode inserir cada material dentro de uma caixa de papelão, como uma de sapatos por exemplo, tendo uma abertura para as mãos dos alunos poderem explorar os diferentes materiais.

Quando retornar que já se regularizem a possibilidade de exploração, diga para passarem o material para o colega e a seguir. Repita esse procedimento algumas vezes, de modo que cada aluno explore vários materiais diferentes. Resista todos os materiais antes de pedir que tirem as vendas, quando não em uma caixa ou outro recipiente, de modo que os alunos não se vejam ainda.

Depois de retiradas as vendas, proponha que relatem suas experiências. Você pode usar as seguintes questões como disparadora e elaborar outras, de acordo com as respostas.

Que sensações sentiram ao tocar os materiais? Quais se destacaram mais para cada aluno?

Quais lhe pareceram incômodos ou repulsivos? Quais? Por quê?

Quais as características dos materiais que tocaram? Perceberam diferentes temperaturas?

Os materiais eram rígidos ou maleáveis? Foi diferente sentir as texturas sem enxergar? Por quê?

Enquanto falam de suas sensações e experiências, anote na lousa as palavras mencionadas. Analise juntos se há repetições, quais são mais recorrentes e quais são semelhantes ou contrastantes.

Para finalizar a atividade, peça que utilizem no mínimo cinco das palavras da lousa para construir um poema ou a letra de uma música.

Proposta inclusiva para deficientes visuais

Pela sua própria dinâmica de exploração tátil, esta proposta pode se adequar bem a alunos com deficiência visual. Pode ser interessante aproveitar a atividade para promover uma discussão sobre como os alunos se sentiram, dando espaço para a troca de relatos das pessoas com deficiência, que vivem essas experiências em sua cotidianeidade. Questione-os sobre suas diferentes experiências nesta atividade.

Como foi a percepção tátil do aluno com deficiência visual? Ocorreu da mesma forma que com os outros alunos?

Como a percepção da arte para alguém que não enxerga, ou com baixa visão?

Desdobramento da proposta

Proponha que, a partir da exploração tátil dos materiais feita de olhos vendados, e dos pontos e linhas de visão apresentadas, os alunos tenham como tarefa a criação de uma obra de arte. Oriente-os para que, além de refletir sobre as sensações que tocaram, possam pensar em como elas se relacionam com as imagens que estão vendo. Oriente-os para que, além de refletir sobre as sensações que tocaram, possam pensar em como elas se relacionam com as imagens que estão vendo.

A partir disso, peça a eles que criem uma composição com os materiais das texturas.

Ao final, estimule a leitura de suas próprias imagens, relacionando-as com as imagens que tocaram e também com a obra de Nuno Ramos, caso já a tenha apresentado aos alunos.

Só então mostre a eles os materiais que tocaram com os olhos vendados. Oriente-os, novamente olhando para os objetos, conseguirem reconhecer as sensações que tocaram, e proponha que comparem as texturas dos materiais com as imagens que tocaram.

A análise das imagens produzidas pode se dar de maneira semelhante à análise da obra de Nuno Ramos, mas pode comparar as linhas de textura e o peso dos materiais produzidos, com o trabalho de Nuno Ramos, que não tem o mesmo tipo de textura.

Proposta 2 – Experiências com materiais

Nesta proposta, os alunos poderão compreender melhor os processos de criação de Nuno Ramos ao experimentar materiais similares às da obra em seu trabalho, explorando diferentes materiais.

Orientar a turma a coletar com antecedência diversos materiais, que serão usados na criação de um trabalho em grupo. Estimule-os a procurar materiais com características diversas de textura, consistência e cor, como os sugeridos na proposta anterior.

A interação faz o coletivo a obra do artista, mas experimentarem processos semelhantes, em que se vivenciam desafios pelas diferentes características dos materiais ao manipulá-los e acumulá-los num trabalho, levando seus limites e suas relações, procurando soluções enquanto cria.

Peça que se organizem em grupos de cinco ou seis alunos. O ideal é que cada equipe use um suporte rígido e grande, com pelo menos a espessura de 2 centímetros de uma cartolina. Uma sugestão é usar um pedaço de papelão. Podem também utilizar materiais de diferentes texturas e formatos, como placas finas de madeira. É importante que o suporte não seja muito rígido, para sustentar o acúmulo de materiais em sua superfície, mas deve ser também consistente o suficiente para que os materiais não se tornem móveis.

Para a criação dos trabalhos, oriente-os a colocar o suporte encostado no chão, transferir ao seu redor e deixar os materiais que vão utilizar à mão. Para montar e explorar os elementos, podem usar diferentes recursos, como cola, fita adesiva e grampadores.

Durante a realização do trabalho, devem organizar e unir os materiais, criando volume no suporte, de modo que “saíam” da superfície. Como os alunos podem também combinar os materiais escolhidos com diferentes tipos de tinta, testando suas combinações e consistências. Se for o caso, oriente para que fiquem o chão da sala com papel ou plástico.

Se necessário, devem os trabalhos serem feitos por um tempo antes de os colocarem no chão. Observem como os materiais se comportam em sua superfície, mas devem ser também consistentes o suficiente para que os materiais não se tornem móveis.

O que chama mais a atenção em cada trabalho? Como cada grupo usou os materiais? Como relacionaram as formas, texturas e cores? Os grupos usaram também tintas? Quais os resultados dessa combinação? Foram criadas somente imagens abstratas ou também obras figurativas? As obras adquiriram volume?

Você pode também pedir aos alunos que relatem como foi a experiência, quais os principais desafios que surgiram durante o processo e como chegaram às soluções empregadas.

Como também que anotem se os trabalhos se “transformaram” ao longo dos dias. Se tiverem como fotografar, podem criar um diário fotográfico, tirando uma foto por dia dos trabalhos, ou mesmo por um tempo antes de observá-los e uma conversa sobre as experiências no final.



Leitura de imagem – Nuno Ramos

Craca, 1995

alumínio, 278 x 330 x 556 cm

Acevo Pinacoteca do Estado de São Paulo, Doação de Pedro Tassinari Filho, 2000

Professor(a),

Apresentamos propostas de leitura de obra e de práticas artísticas a partir da reprodução da obra *Craca*, do artista Nuno Ramos. Sugermos que, para a realização dessas propostas, você procure incentivar a participação dos alunos e ouvir suas respostas, considerando suas opiniões e pontos de vistas e estimulando-os a refletir sobre eles. Os alunos trazem para a leitura de imagens de arte seu próprio repertório e, a partir dele, da escuta atenta entre os colegas e do diálogo sobre as obras, esse processo de aproximação com a arte se enriquece.

Orienta esse percurso acrescentando, quando considerar pertinente, as informações contidas neste material e outras que possam surgir de sua própria pesquisa, ampliando gradualmente a complexidade de relações e reflexões na abordagem da obra.

Os caminhos propostos indicam algumas possibilidades de aproximação com a obra que envolvem sua observação, contextualização e interpretação, que acontecem sem ordem fixa e de forma articulada no decorrer do processo.

Orientações e sugestões para a leitura da obra

Procure criar um ambiente confortável, de modo que os alunos se sintam à vontade para expor suas impressões. Sugermos que se sentem em roda, uma forma de organização que coloca todos em nível de igualdade, vindo-se de frente, facilitando a atenção ao outro.

Estimule um ambiente de respeito, mesmo que discordem do ponto de vista uns dos outros. O embate de ideias faz parte de uma discussão saudável, o que não significa diminuir e desconsiderar as opiniões divergentes. A leitura da imagem de arte é aberta à interpretação, permite uma diversidade de respostas. Não há uma única verdade ou uma resposta certa. Também não se trata de adivinhar o que o artista quis dizer ou expressar, mas, com a observação do que ele criou, refletir sobre suas diversas possibilidades de significado. Durante esse processo, é possível que os temas discutidos se distanciem da obra analisada. Nessa situação, é importante orientá-los a voltar a olhar a obra em questão e à troca de ideias sobre ela.

Sugermos um possível caminho para a leitura de imagem a partir de algumas questões. Não se trata de um roteiro fixo. Portanto, fique à vontade para ampliar e criar outras abordagens, considerando as próprias respostas e ideias dos alunos nesse percurso.

Mostre a imagem ao grupo e incentive sua observação, do todo e dos detalhes. Dê um tempo para que observem, e deixe a imagem sempre visível durante a leitura.

Você pode começar com as seguintes questões:

Como você descreveria a obra mostrada nessa imagem?
Quais as características de sua superfície?

Estimule os alunos a falar o que veem nas imagens, mesmo que, no início, a obra possa lhes parecer estranha. Num primeiro olhar, esse trabalho de Nuno Ramos pode apresentar formas pouco precisas, um amontoado de elementos aparentemente indefinidos, juntos numa espécie de placa contorcida, de bordas irregulares. Estimule-os a relatar suas impressões iniciais, partindo delas para propor novos questionamentos.

Que elementos podem ser identificados no relevo da obra?
Que sensações ela provoca ao apresentar todos esses elementos juntos?

Ao observar a obra mais atentamente, é possível identificar em seus detalhes diferentes elementos. O que parece de longe ser uma massa rugosa e irregular, de perto se mostra como um conjunto de peixes, ossos, conchas, galhos e folhas, resquícios de vida animal e vegetal. São diversos elementos da natureza sobrepostos, aparentemente desorganizados, unidos numa mesma placa cinzenta e metálica.

A obra se parece a algo que você conhece?
O que ela lhe faz pensar ou lembrar? Por quê?

Os diferentes elementos unidos na obra podem despertar diversas leituras, associações com o que já conhecem, com materiais, objetos e situações já vistas ou vividas. É como se o artista tivesse criado uma placa de fósseis, marcas de vida do passado preservadas numa única superfície. Os componentes da obra podem, por exemplo, ser associados à sambaquis, locais pré-históricos que, no Brasil, estão presentes em várias regiões do litoral. São depósitos de conchas, ossos e outros materiais, acumulados propositalmente por povos que habitaram o território muito antes da chegada dos europeus.

Na imagem, em que local a obra está colocada?
Você acha que o entorno influencia a forma como você a interpreta? Por quê?
Seria diferente se ela estivesse dentro de uma sala em um museu? Por quê?

Dois versões desta obra foram realizadas por Nuno Ramos, destinadas a espaços públicos. Uma delas, pertencente ao acervo da Pinacoteca, encontra-se ao lado do prédio do museu, no parque da Luz. A outra está no parque do Ibirapuera, em frente ao Museu de Arte Moderna de São Paulo. Ambos são lugares de muito verde, em que as obras de arte ficam em contato com a natureza ao seu redor.

Estimule os alunos a refletir sobre a relação entre a obra e o seu entorno. Sua disposição em um espaço natural, sobre a grama, com árvores ao seu redor, pode gerar percepções que não surgiriam em um espaço mais neutro, como uma sala de museu ou uma rua de uma grande cidade. Comente também que a escultura de Nuno Ramos está no chão, sem a presença de um pedestal que crie um isolamento do entorno, o que é comum nas exposições de esculturas mais tradicionais. Não há esta separação, a obra está em contato direto com a terra e a grama. É possível interpretá-la em um diálogo entre elementos naturais identificados na obra, que se apresentam sem vida, com a natureza viva e exuberante ao seu redor. Ela também pode ser vista como se fizesse parte originalmente desse ambiente, fósil do passado, retratada de uma escavação arqueológica, por exemplo. São muitas as leituras possíveis a partir da relação criada entre a obra e local em que foi colocada.

A obra parece ser leve ou pesada? Mole ou rígida?
Ela parece estar em equilíbrio?
De que material parece ser feita? Como você acha que foi feita?

A trajetória de Nuno Ramos é marcada pela exploração de diferentes materiais, pouco usuais para a produção artística tradicional, tais como cera, vaselina, parafina, sal, sabão, vidro, breu, cal, terra, tecidos, plásticos e metais, associados de maneira muito diversa. Inicialmente, sua produção se concentrou em pinturas. Aos poucos, as pinturas passaram a ser cada vez mais carregadas de vários desses diferentes materiais, ganhando camadas pesadas de relevo, que se projetam para fora da superfície bidimensional. É como se quisessem sair do quadro e ocupar o espaço, caso da obra *Sem título* reproduzida na outra prancha deste material. Porém, seu trabalho diversificou-se assumindo diferentes formas e espaços, como esculturas e instalações, tornando-se, de fato, tridimensional. *Craca* parece estar no limite entre essas duas possibilidades. Ao mesmo tempo que se trata de uma escultura, ou seja, de uma obra tridimensional, sua forma é a de uma placa torcida, dobrada, como uma superfície bidimensional que se projetou para o espaço, ganhando uma terceira dimensão.

Explore com os alunos as diferentes respostas para essas e outras questões referentes à materialidade da obra e seu processo de produção, devendo que investiguem as possibilidades antes de lhes informar, como a obra foi realizada.

O material utilizado para sua realização, o alumínio, é um metal maleável, que permitiu a moldagem das formas orgânicas escolhidas pelo artista. Algumas delas foram criadas separadamente com moldes de cera, e outras tendo os próprios objetos usados como moldes, como as conchas, por exemplo.

Pode ser interessante comentar que, para realizar uma obra como essa, o artista não trabalha sozinho. Apesar da concepção ser sua, ele conta com a colaboração de outros profissionais para concretizá-la. Nuno Ramos, por exemplo, pode procurar a ajuda de profissionais especializados no uso de diferentes materiais para concretizar suas ideias.

Que título você daria a obra? Por quê?

Por que você acha que o artista deu o nome de *Craca* à obra?

Ao pensar em títulos para a obra, os alunos estão atribuindo-lhe sentido, surgidos de seu processo de leitura da imagem e diálogo sobre ela. A partir desse exercício, outros novos significados podem surgir e contaminar o que haviam pensado e expressado anteriormente. Também o artista, ao nomear seu trabalho, direciona de certa maneira o sentido que o público atribui à sua obra.

Questione os alunos sobre o título *Craca*.

Eles já usaram essa palavra? O que ela significa?

Craca é um nome comum dado a espécies de crustáceos marinhos que se agarram a superfícies rochosas, cascos de embarcações, paredes, madeira e até outros animais, como baleias, e ali se desenvolvem, formando uma carapaça de sais cálcios.

Propostas poéticas

As propostas poéticas sugeridas neste material visam concretizar, junto aos alunos, os aspectos abordados a partir da leitura da obra de Nuno Ramos. Se pertinente, você pode adaptar e ampliar as sugestões aos seus objetivos de trabalho. Não há uma ordem pré-estabelecida de aplicação das propostas. Elas podem ser trabalhadas antes, durante ou depois da leitura das imagens, dependendo do seu planejamento.

Proposta 1 – Cápsulas do tempo

O objetivo dessa proposta é que os alunos reflitam sobre o valor simbólico dos elementos empregados na criação das obras de arte. Ao usar um certo tipo de imagem, objeto ou material, um artista leva o público a criar relações a partir dos significados despertados por essas escolhas. Em *Craca*, por exemplo, Nuno Ramos fez escolhas ao aglutinar e moldar os materiais escolhidos. Não parece haver, entre esses materiais, resquícios da presença humana. São ossos, conchas, folhas e galhos, todos de origem animal ou vegetal, remetendo à ideia de fósil, de um outro tempo sem a presença humana. A presença humana está somente na ação do artista, pela junção de todos os elementos e sua aglutinação, numa única forma, na placa de metal.

A ideia desta atividade é que os alunos procurem observar situações cotidianas de ausência humana, mas buscando resquícios de sua presença. Eles realizarão o registro dessas cenas com o uso da fotografia. Peça que fotografem objetos, marcas e registros da ação humana no mundo durante uma semana. Por exemplo, pichações, construções, a própria cidade etc. Podem usar qualquer tipo de equipamento fotográfico, inclusive câmeras de celulares. Se nem todos tiverem câmeras, organize a sala para que trabalhem juntos, emprestem o equipamento uns aos outros ou usem equipamento da escola se for possível.

Dica! Lembre aos alunos que, ao fotografar, estão fazendo um recorte do que veem, escolhas do que fará ou não parte da imagem. Oriente-os a pensar nisso no momento do enquadramento. Enfatize para que prestem atenção no que realmente querem que apareça na composição, o que querem que tenha destaque, e como fazer isso ao focar, centralizar, pensar os planos da imagem etc.

Se houver possibilidade, imprima as fotografias para apresentar para a turma. Peça aos alunos que selecionem até três imagens das que fotografaram. Se não tiver como imprimir, é possível mostrá-las numa projeção na tela de um computador ou mesmo diretamente na tela das câmeras ou celulares. O importante é que eles vejam o que todos fizeram.

Promova uma análise das imagens. Você pode orientar a conversa a partir de algumas questões disparadoras:

O que as imagens comunicam sobre a humanidade?

Como a presença humana se mostra nas coisas e cenas registradas?
Como interpretar cada elemento presente nas fotografias no contexto em que foram registradas?

Ao se isolar um elemento de uma das fotos, como um objeto, ele pode despertar outro significado?

Peça que considerem a seguinte situação hipotética: muitos séculos no futuro, em uma escavação arqueológica, seres humanos encontraram as fotografias tiradas pelos estudantes. Em seguida, pergunte:

Com base na observação das imagens, a que conclusões os seres humanos do futuro poderiam chegar sobre o tempo atual?

Depois da discussão sobre as fotografias produzidas, peça que selecionem as três que consideram mais significativas para a hipótese de fósil do futuro, pensando sempre em como gostaríamos – enquanto humanidade – de sermos lembrados e vistos.

Dica! Se achar conveniente, conte-lhes a respeito das cápsulas do tempo produzidas pela NASA, por exemplo, que têm como finalidade incisar o contato com possíveis habitantes de outros planetas ou seres humanos do futuro. Uma das mais famosas cápsulas do tempo foram os chamados *Discos de Ouro de Ouro da Voyager*, lançada em 1977. O conteúdo dos discos foi selecionado por um comitê da NASA chegado por Carl Sagan, da Universidade de Cornell, em Ithaca, nos Estados Unidos. Sagan e seus colegas reuniram 115 imagens e vários sons naturais, como o registro sonoro de trovões, vento, ondas do mar e cantos de pássaros e baleias. Além disso, foi incluída uma coletânea musical com obras de diferentes épocas e culturas. Também foram registradas saudações em 55 línguas e mensagens do então presidente dos Estados Unidos, Jimmy Carter e do então secretário-geral das Nações Unidas, Kurt Waldheim.

Proposta 2 – Marcas materiais

Para criar seus trabalhos, Nuno Ramos realiza pesquisas com os materiais, investigando suas possibilidades, buscando as melhores soluções para aquilo que pretende. Na citação a seguir, ele aborda esse interesse pelo trabalho com a matéria:

“Lembro, no começo, de molhar a tinta na água e colocar no papel [...]. O líquido escorria e eu mexia a folha de um lado para o outro. Foi a primeira vez que tive a percepção de que gostava mesmo era da experiência da bagunça da matéria, de ficar na consistência das coisas.”¹

No caso da obra *Craca*, o artista chegou à conclusão que o melhor material para realizar a escultura era o alumínio. O fato de ser um metal maleável permitiu moldar os materiais que ficaram gravados na placa, deixando as marcas de suas formas. O alumínio também é um material adequado para ficar exposto em uma área externa, já que não se deteriora com facilidade.

Nesta proposta, a intenção é que os alunos investiguem diferentes possibilidades materiais para a criação de um trabalho. Em vez de dizer a eles o que devem usar, você vai propor que pesquisem materiais e encontrem soluções para realizar a proposta.

A ideia é que, assim como em *Craca*, eles façam um trabalho que contenha marcas gravadas de objetos e outros elementos, como materiais de origem vegetal e animal.

A proposta é que, sobre uma superfície maleável, como uma tela de plástico ou de galinheiro (arame entrelaçado utilizado para construção de cercas), os alunos possam colocar os fragmentos coletados. O grande desafio é construir uma composição única que seja coerente e não apenas uma soma de partes coletadas ao acaso. O trabalho pode ser pequeno, como um tamanho A3, mas deve ter por princípio que os materiais devem se sustentar, seja quando colocados na vertical ou horizontal.

Inicie a atividade com uma conversa, para que comecem a levantar possibilidades de trabalho. Pergunte-os sobre situações do cotidiano em que os objetos e outros materiais deixam marcas de suas formas, índices de sua presença. Um exemplo são as pegadas. Elas podem tanto ser criadas como um carimbo, ao se pisar sobre uma superfície e deixar a marca com outra substância, como terra ou água, ou gerar uma espécie de relevo, como ao se pisar e afundar o pé no barro ou na areia, por exemplo.

Orienta a conversa para que os alunos se recordem de outras situações e comecem a pensar que tipo de materiais poderiam usar nesse trabalho, que tipo de marcas querem coletar e por quê. Se tiverem dificuldade, dê exemplos, como massa de modelar, parafina, argila e gesso. O interessante, porém, é que eles sejam estimulados a encontrar suas próprias soluções, a experimentar materiais para realizar essa proposta.

Peça que se organizem em grupos de três ou quatro integrantes e dê um tempo suficiente para pesquisarem e realizarem a obra. Sugermos que façam a pesquisa e criação como trabalho de casa, trazendo-as no dia combinado para a aula. Lembre-os que a intenção não é copiar a obra de Nuno Ramos, mas criar um trabalho próprio com base nela, explorando materiais em que se possa “gravar” as marcas de outros materiais e objetos. Incentive-os a pensar nos significados que os materiais escolhidos podem despertar, na expressividade de cada objeto e material.

Dica! Em suas pesquisas de materiais, os alunos podem procurar a colaboração dos professores de ciências, caso estejam no ensino fundamental, ou biologia, física e química, caso estejam no ensino médio. Os educadores dessas áreas podem contribuir para que compreendam melhor como os diferentes materiais se comportam e de que modo podem aproveitá-los em seus trabalhos.

Organize uma exposição na sala, de modo que todos possam ver os trabalhos. Dê um tempo para que observem as criações de todos os grupos e promova uma conversa sobre a experiência e os resultados. Questione-os sobre as leituras que fazem dos trabalhos uns dos outros, as diferentes impressões que causam e como os materiais e objetos empregados em cada um influenciam sua interpretação. Peça também que relatem como foi a pesquisa e o trabalho, se consultaram fontes teóricas ou se chegaram ao resultado somente pela experimentação. Pergunte se estão satisfeitos com o resultado, como poderiam melhorá-lo e também se construíram algo abstrato ou figurativo.

Ao final, retorne a leitura de imagem das duas obras tratadas neste material, conectando-as com a experiência vivida pela turma.

¹ MORESCH, Bruno. O diáfragma. Revista Paul, n. 40, jan. 2010. Disponível em: <http://revista-paul.estadao.com.br/moreno-at-0-forma>. Acesso em 4 jan. 2016.

PINACOTECA
DE SÃO PAULO

XXI

ARTE BRASILEIRA

NUNO RAMOS

Caro(a) professor(a),

Este material de apoio foi desenvolvido pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo como um recurso educativo para a realização de atividades em sala de aula.

O objetivo da publicação é apresentar a professores e estudantes a obra e os processos de pesquisa e criação do artista brasileiro Nuno Ramos com base na reprodução de duas obras dele que fazem parte do acervo da Pinacoteca.

A Pinacoteca é o museu de arte mais antigo do estado de São Paulo e um dos mais importantes do país. Nasceu no prédio inicialmente construído para abrigar o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. No momento de sua inauguração, em 24 de dezembro de 1905, seu acervo era formado por 26 pinturas de importantes artistas que atuaram na cidade, como Almeida Júnior, Pedro Alexandrino, Berthe Worms, Antonio Parreiras e Oscar Pereira da Silva. Essas obras eram oriundas do Museu Paulista (então Museu do Estado). Nos seus primeiros anos, a Pinacoteca não era ainda uma instituição autônoma em relação ao Liceu, o que só aconteceria em 1911. Ocupava, até então, uma única sala no segundo piso do prédio.

Durante suas primeiras décadas de existência, a Pinacoteca do Estado de São Paulo voltou-se à ampliação do acervo, com ênfase na arte brasileira do século XIX. Contudo, esse perfil começou a mudar a partir de 1967, com as gestões de Delmiro Gonçalves, Clóvis Graciano e Walter Wey, quando o prédio foi reformado, as atividades do museu foram ampliadas e os critérios de escolha de obras foram alterados e passaram a ser de responsabilidade do Conselho de Orientação da Pinacoteca, criado em 1970. Desde então, a significativa coleção de arte brasileira do século XIX passou a ser complementada, pouco a pouco, com obras representativas de períodos posteriores. Atualmente, fazem parte do acervo importantes trabalhos de arte moderna e contemporânea. Desde 2004, a Pinacoteca incorporou um edifício do largo General Osório, que originalmente abrigava os armazéns e escritórios da Estrada de Ferro Sorocabana e que passou a se chamar Estação Pinacoteca. O edifício, que sediou o Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (Deops-SP) entre os anos 1940 e 1983, foi reformado e no piso térreo foi instalado o Memorial da Resistência de São Paulo, que se dedica a preservar a memória da resistência à repressão política no Brasil republicano. Além de exibir seu acervo, ambos os edifícios realizam exposições temporárias.

Em princípio, este material destina-se aos professores do ensino fundamental II e médio, responsáveis pelo componente curricular arte. Consideramos, no entanto, que professores de outras áreas também encontrarão possibilidades de trabalho ou possíveis questões interdisciplinares entre os conteúdos e atividades sugeridos. Assim, esperamos que professores de outros anos e disciplinas também possam utilizá-lo, fazendo as adaptações necessárias às especificidades de suas turmas e áreas.

Oferecemos reproduções de duas obras do artista Nuno Ramos: *Sem título*, pintura de 1989, e *Craca*, uma escultura de 1995. Para cada imagem, sugerimos caminhos de investigação que o professor pode trilhar com seus alunos. Reforçamos o caráter instrumental das imagens reproduzidas, pois são referências que não substituem o contato direto com as obras originais.

Os textos que acompanham as imagens convidam a conhecer as obras selecionadas, apreciá-las, pensar sobre elas e criar respostas criativas a partir do contato com essas produções, instigando reflexões e debates. Também propõem caminhos para refletir sobre a importância da arte e apontam questões fundamentais da arte contemporânea, no que diz respeito tanto às diferentes linguagens como aos processos de criação e prática artística.

Como de costume, os materiais de apoio do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo disponibilizam sugestões de atividades em sala de aula, com recursos especialmente elaborados para que todas as propostas sejam integralmente acessíveis, desde que consideradas as necessidades de cada grupo que participará de sua realização.

Nesse sentido, é importante dizer que entendemos a acessibilidade no ensino da arte como um processo intensivo de estímulo à construção de sentidos para as experiências vividas diante da arte em diferentes dimensões: obra, contexto e possíveis interpretações poéticas dessas vivências. Acreditamos, como o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), que a experiência da percepção de obras de arte acontece de maneira singular em cada indivíduo, com base em seu aparato de sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar), e torna-se algo com que a pessoa pode desenvolver um processo de construção de sentido. Dessa forma, pessoas que não enxergam ou não escutam podem também perceber as obras por meio dos outros sentidos. O processo de interpretação e fruição se baseia na sensibilidade aliada à cognição, ou seja, todos podem perceber uma obra e construir sentidos a partir de sua própria singularidade.

ANEXO N – PRANCHA “XIX PAISAGEM NAS AMÉRICAS: PINTURAS DA TERRA DO FOGO ÁRTICO – JOHANN MORITZ RUGENDAS E HENRI NICOLAS VINET”



Leitura de imagem – Johann Moritz Rugendas (Augsburg, Baviera [Alemanha], 1802 - Weilheim, Baviera [Alemanha], 1858)
Floresta virgem perto de Mangaratiba, 1827 (Ilustração para Voyage Pittoresque dans le Brésil. Publicado por Engelmann, Paris. 1827-1935)
 Ilustração sobre papel, 33,5 x 50 cm.
 Arquivo da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Coleção Brasileira / Fundação Estadual
 Doação Fundação Estudar, 2007

Professor (a),

Esta prancha é parte integrante do material de apoio à prática pedagógica referente à exposição *Paisagem nas Américas* e tem como tema notadamente a multiplicidade de pontos de vista possíveis na relação entre as imagens e os repertórios dos alunos.

Aqui apresentamos algumas possibilidades de leituras da imagem e de propostas poéticas para estimular a pesquisa e a autonomia do docente e do aluno frente à imagem e ao tema.

Após preparar a aula na qual trabalhará esta imagem, leia o folheto deste material de apoio e amplie sua pesquisa considerando seus objetivos curriculares, sua prática em sala de aula de acordo com os recursos disponíveis na escola e as características de seus alunos.

Esta imagem é a reprodução de uma litografia produzida pelo artista alemão Johann Moritz Rugendas, que esteve no Brasil por duas vezes, fazendo registros para a elaboração de pinturas, desenhos e gravuras.

No século XIX foram constantes as expedições compostas por cientistas, naturalistas e artistas para documentar as paisagens naturais e urbanas, costumes, povos, fauna e flora das Américas. Nessas expedições culturais, as representações do Novo Mundo eram vistas como imagens exóticas pelos europeus.

Essas expedições podiam durar anos e percorrer muitos lugares diferentes. Rugendas foi um desses artistas viajantes, e percorreu, no Brasil, os estados do Mato Grosso, Bahia, Espírito Santo, Pernambuco e Rio de Janeiro. Pela América do Sul também passou pelo México, Chile, Argentina, Peru e Bolívia.

Rugendas era de uma família de artistas, por isso desenhava desde criança. Chegou ao Brasil com 18 anos e, no período que morou no Rio de Janeiro, registrou muitas paisagens urbanas e naturais do entorno. Esta imagem é dos arredores de uma cidade próxima ao Rio de Janeiro, Mangaratiba.

Orientações e sugestões para a leitura da obra

O docente, após definir seus interesses e objetivos ao utilizar esta imagem, pode fazer uma pesquisa mais localizada e aprofundada, por exemplo, buscando imagens atuais e histórias deste local, da vida e obra do artista, registrando muitas paisagens urbanas e naturais do entorno. Esta imagem é dos arredores de uma cidade próxima ao Rio de Janeiro, Mangaratiba.

Sugerimos que se é necessário – o professor faça uma projeção da imagem aqui representada com a sala escura, para melhor serem observados os detalhes e contrastes da imagem.

Apresentar a imagem, deixe o grupo por alguns segundos apenas observando-a, percebendo o que lhes chama a atenção. Para estimular o início da conversa, sugira algumas questões para a discussão. Para esta obra sugerimos que as questões iniciais sejam mais objetivas, para que observem a imagem em seus detalhes, e a partir daí poderão se aprofundar mais das particularidades e subjetividades. Algumas perguntas norteadoras:

O que vemos na imagem?
O que lugar parece ser este?
Onde há o dia parece estar representado? Por quê?
O que podemos observar das árvores?
Os pássaros parecem estar se movimentando? Para onde estão olhando?

Quais planos podemos identificar na imagem?
O que se destaca na imagem nos diferentes planos?
Quais as cores predominantes na imagem?
Quais as formas predominantes?

Como são os espaços mais iluminados? E os espaços mais escuros?
Como são os detalhes em cada um destes espaços iluminados e escuros?
Esta parece ser uma paisagem real? Por quê?
Como a imagem parece ter sido feita? Só por observação, qual a técnica que o artista parece ter utilizado?

Não é necessário levantar todas essas questões. As questões que serão utilizadas dependem do nível de participação e de engajamento da turma durante a leitura.

Esta obra foi feita dois anos após Rugendas ter deixado o Brasil, e, portanto, feita a partir das referências e notas que o artista tomou durante sua permanência aqui. Utilizou, principalmente, seus desenhos de campo. Chamamos de desenho de campo as representações feitas a partir da observação direta da natureza. Esses desenhos tinham por finalidade constituir o repertório de imagens do artista viajante podendo ser utilizados em diferentes composições posteriores.

A partir das contribuições trazidas pelos alunos, observe se houve falas superficiais, comentários que poderiam ser mais detalhados. Prepare a imagem para ser vista em detalhes, como um zoom. Para isso a imagem pode ser projetada em modo ampliado, ou se estiver projetada, dar um zoom em cada parte que será vista com o zoom.

O que mais poderia ser analisado que não foi observado à primeira vista?
O que aparece nos detalhes da imagem?

Esta pode ser uma experiência diferente a ser proposta à turma. O desafio consiste em não se ativar um papel de informação final à primeira percepção obtida na leitura. Com os recursos tecnológicos atuais, cada vez temos mais acesso à muita informação, o que não se traduz diretamente em mais conhecimento ou criticidade em relação ao que está sendo visto. A seleção das informações que serão compreendidas é feita pelo docente e também pelo aluno, inclusive de acordo com seus interesses pessoais.

A obra de arte não é uma cópia fiel da realidade. Quem produz obras de arte utiliza de seus repertórios pessoais para desenvolver arte. Quem aprecia obra de arte também.

Os artistas viajantes eram estrangeiros de passagem por lugares, povos, costumes e culturas completamente diferentes do de sua cultura usual. Eles desenvolviam estratégias de representação diferentes, que eram movidas pela intenção de destacar diferentes aspectos desta realidade, que alguns vezes lhes pareciam estranhas, com as quais se confrontavam diariamente. Os recursos artísticos que aprendiam nas Academias de Arte davam suporte para o desenvolvimento de novas maneiras de representar, considerando, inclusive, o público ao qual se destinava – seus contemporâneos distantes.

As imagens produzidas por Rugendas também não são fiéis ao que era observado. Estas imagens podem revelar tanto a visão de mundo de quem as realizou, quanto o objeto retratado. Sua atenção e sensibilidade para documentar o que via, compondo cenas, impressões, percepções e sentidos, traduziam em manifestação artística as qualidades subjetivas da relação do artista-viajante com a natureza deste mundo novo das Américas.

cas, muitas vezes visto com espanto, estranhamento, aversão e emulamento.

Como é constituída a parte mais iluminada da imagem?
Como foram feitos os detalhes?
O que se consegue distinguir com precisão?
Podemos reconhecer este lugar só pelo que está representado na imagem?
Esta gravura foi feita em 1827. Será que o local representado está igual até os dias de hoje? Por quê?
Será que o artista registrou exatamente como viu a paisagem? Seria uma imagem fiel à realidade? Como chegou a esta conclusão?

Atualmente temos muitos recursos para acessar paisagens diferentes ao redor do mundo. Ative os recursos da internet, inclusive imagens produzidas por pessoas comuns, não apenas artistas.

As fotografias também não são registros fiéis da realidade. Além do ponto de vista do fotógrafo, a fotografia resultante estará repleta dos códigos de uma determinada época. A atitude de representar a paisagem não pode ser considerada como uma transcrição direta da realidade. As leituras de obras de arte podem ajudar criticamente essas percepções e nos estimular a pensar a respeito das representações e contrastes.

Proposta Poética
 Com essas questões e reflexões como pano de fundo, podemos introduzir um poema do escritor brasileiro Gonçalves Dias, no qual falou sobre o Brasil e seus sentimentos em um período que estava morando em Portugal. Ele se encontrava ali alguns anos depois de o artista Rugendas produzir a obra tratada neste material.

A proposta é investigar como o olhar do um brasileiro em país estrangeiro se diferencia ou se aproxima do olhar de dois estrangeiros registrando o Brasil.

Nosso destaque é o poema *Cântico do Exílio*, escrito quando morava em Coimbra, em julho de 1845.

Cântico do Exílio
 (Gonçalves Dias)
 Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá;
 As aves, que aqui gorjeiam,
 Não gorjeiam como lá.
 Nosso céu tem mais estrelas,
 Nossas várzeas têm mais flores,
 Nossos bosques têm mais vida,
 Nossa vida mais amores.
 Em cismar, sozinho, à noite,
 Mais prazer encontro eu lá,
 Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.
 Minha terra tem primores,
 Que tens não encontro eu cá;
 Em cismar – sozinho, à noite –
 Mais prazer encontro eu lá.
 Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
 Sem que eu volte para lá;
 Sem que desdote os primores
 Que não encontro por cá,
 Sem qu'inda aviste as palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.

Para iniciar a proposta poética, peça para que leiam o poema individualmente e anatem o que cada um acha diferente, estranho, interessante etc. Peça que compartilhem suas anotações e estimule-os a responderem às questões uns dos outros. É importante que o docente faça uma pesquisa apurada sobre leituras e conteúdos que envolvem a construção desse poema e fins, de introduzir aos poucos para a turma, na medida em que vão aparecendo as questões.

Após esclarecer as dúvidas, aprofunde a reflexão sobre o poema investigando com a turma.

Da para identificar o local exato que se refere Gonçalves Dias?
Há algo que distinga que é o Brasil e não outro país qualquer no poema?
Que aspectos podemos levantar que são essencialmente brasileiros?
Considerando a diferença de línguas, visual e literária, que aspectos podemos perceber como semelhantes entre a imagem apresentada antes e a poesia?
É que aspectos podemos perceber como diferentes entre elas?
Há diferenças em perceber um artista estrangeiro e um poeta brasileiro, distantes de suas terras natais, tratando o Brasil? Quais?

Agora, no sentido inverso, vamos tomar como referência algumas músicas mais atuais que tratam do Brasil, tanto em termos positivos quanto negativos.

Separe a sala em grupos. O professor pode sortear as músicas listadas abaixo e outras que julgar interessantes entre os diversos grupos.

Músicas que retratam o Brasil:
 Aquela do Brasil, de Ary Barroso. Eu te amo meu Brasil (Os Incríveis). Piel Tropical (George Ben Joli). Querrelas do Brasil (José Blanc e Maurício Tapajós). Brasil (Cafunã). Brasil é o país do samba (Fernando Abreu). Mucama (Cidade Negra). Que país é este? (Lugão Urbana). Mentiras do Brasil (Gaelle e Persepolis), entre outras que os próprios alunos possam sugerir.

Depois de sorteadas, peça aos alunos que leiam com atenção a letra da música que lhe coube (é possível também ouvir-las na sala de aula). Uma vez avaliada a letra da música bem como seu conteúdo de produção (por exemplo, a música Eu te amo meu Brasil, dos Incríveis, foi lançada durante a ditadura militar do Brasil, estimule os alunos que representem em uma única imagem o teor da música que lhes cabe.

Eles poderão utilizar as câmeras de seus celulares para tal.

Apresente todas as imagens à sala para debater os aspectos positivos e negativos do país, por meio de imagem e som.

Dica! Estabeleça parcerias com os professores de Geografia e Língua Portuguesa para a realização destas atividades.



Leitura de imagem – Henri Nicolas Vinet (Paris, França 1817 - Niterói, RJ, Brasil 1876)

Cena na floresta da Tijuca, 1875
Óleo sobre tela, 65,5 x 100,7 cm
Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Coleção Brasileira / Fundação Estadual
Doação Fundação Estudar, 2007

Professor (a),

Esta prancha é parte integrante do material de apoio à prática pedagógica da exposição *Paisagem nas Américas* e tem como tema norteador a multiplicidade de pontos de vista na relação entre as imagens e os repertórios dos alunos.

Aqui apresentamos algumas possibilidades de leituras da obra e de propostas poéticas para estimular a pesquisa e a autonomia do docente e do aluno frente à imagem e ao tema.

Após preparar a aula na qual trabalhará esta imagem, leia o folheto deste material de apoio, e amplie sua pesquisa considerando seus objetivos curriculares, sua prática em sala de aula de acordo com os recursos disponíveis na escola e as características de seus alunos.

É imprescindível pensar nos alunos, observá-los, pensando e falando sobre os temas que traz à aula. Anotar os interesses deles frente à Arte e como é a rotina de leitura de imagens e se apresentaram atitudes mais críticas ou mais passivas quando apreciam uma obra de arte.

Conhecer as ações e reações dos alunos é importante para o docente selecionar a melhor estratégia para a aula, estimulando-os para a descoberta de sua capacidade participativa e crítica, isto é, conhecendo os critérios que embasam os comentários.

Numa leitura de imagem, quem faz a mediação sabe como começa, mas não sabe exatamente como pode terminar, pois dependerá do nível de desafio para os alunos, da disponibilidade dos alunos em compartilhar seus comentários e percepções com os colegas e a evidência de que se está em processo de aprendizado, portanto aprendendo e ensinando simultaneamente.

Após pesquisar sobre os contextos artísticos, biográficos, históricos e outros que podem ser relacionados à imagem, o docente pode considerar quais seus próprios interesses como base para a elaboração da aula, mas é preciso ampliar para os possíveis interesses dos alunos. O grande desafio está em reconhecer o que lhe interessa e conectar com o que reconhece na turma. Em geral são pessoas de gerações diferentes, com repertórios diferentes, experiências de vida que não se pode prever. Cada um tem suas histórias pessoais, familiares e coletivas próprias. E toda história importa. Não há classificação de relevância.

A dinâmica na aula é estabelecida em comum acordo entre o docente e os alunos. Há uma instância de poder em cada um dos atores dessa relação. É o desafio de lidar com o poder de maneira generosa, e nunca de maneira coerciva. O momento de leitura de imagem é um momento de divisão de responsabilidades, o docente é responsável por pesquisar com antecedência e orientar a dinâmica, os alunos são responsáveis por lidarem com as questões de maneira atenta, respeitosa e construtiva.

É um exercício de escuta em tempo integral. É de fala em alguns momentos, evitando a sobreposição de falas. E os momentos de silêncio são também importantes para compreender e elaborar internamente o que se ouviu ou pensou.

Caso esta prancha não seja suficiente para que todos observem com atenção a imagem, prepare uma imagem de boa qualidade, impressa ou projetada, para que todos possam falar sobre o que estão pensando a partir do que veem. O que lhes ocorre?

Orientações e sugestões para a leitura da obra

Antes de apresentar a imagem à turma de alunos, organize-os na sala para que haja um espaço propício para o diálogo. Num bom diálogo as opiniões divergentes são respeitadas por todos, não há necessidade de consenso, de chegar a uma definição ou entendimento único. Aliás, entendimentos únicos podem não ser bons resultados ao exercício de olhar e refletir sobre as questões que aparecem. A diferença, a divergência, é bem-vinda desde que o respeito por estas seja pleno.

Uma possibilidade é iniciar a leitura mostrando a imagem desta paisagem para o grupo e, antes de apresentar qualquer informação, deixe-os observar por alguns segundos em silêncio. O docente também precisa ficar em silêncio, observando a turma, suas expressões faciais, o nível aparente de sua atenção ao que está sugerido. Suavemente inicie a levantar questões e fazer perguntas sobre a imagem para estimulá-los a falar sobre o que eles estão vendo. Para cada imagem há um tipo de pergunta que é mais estimulante, para esta sugerimos iniciar com algo como:

O que parece estar acontecendo nesta imagem?

O que vemos na imagem?

Que lugar pode ser este?

Quem seriam estas pessoas?

O que parece que estão fazendo?

Como são seus movimentos?

Para onde elas estão voltadas?

Para onde estão olhando?

Como estão vestidas?

Quais características físicas podemos identificar?

Quais os planos que podemos identificar na imagem?

O que se destaca na imagem nos diferentes planos?

Que lugar parece ser este?

Quais as cores predominantes na imagem?

Quais as formas predominantes?

Que outros elementos podemos perceber além das árvores e das pessoas?

Como a luz é representada?

Podemos perceber que horas do dia são?

Como? Por quê?

Não é necessário levantar todas essas questões; nem seguir essa ordem. O docente perceberá o interesse dos alunos e fará outras perguntas, considerará as perguntas e questões que os alunos trouxeram, ampliando ou reduzindo as questões e investigando mais profundamente um ou outro ponto.

Esta imagem tem uma qualidade narrativa. Observá-la nos inspira a pensar em possíveis histórias que estariam acontecendo com os personagens nesta paisagem exuberante. Em imagens com estas características é interessante estimular os alunos a contarem as histórias que lhes ocorrem, falar de suas lembranças pessoais e de suas memórias familiares. E, ao ouvi-las, apontar a atenção dos alunos para os elementos da composição, para outros detalhes que não tenham sido levantados e que o docente compreende como interessantes para a conversa.

Por exemplo, se comentarem que parece um lugar frio ou quente, você pode retomar essa questão comentando das cores utilizadas pelo artista, da própria composição que pode reforçar

esta percepção de frio ou calor. A partir desta paisagem de Vinet é bem provável que tragam alguma lembrança de vistas a lugares com características similares, e comentem o que sentiram, os detalhes que viram. Neste caso é interessante levantar em que difere o local que eles lembram com este que está representado na imagem.

Dica! É importante o docente ficar atento ao tipo de pergunta ou questão que levantará, pois algumas certamente não terão respostas. Por exemplo, se for perguntado por que eles acham que o artista selecionou esta paisagem para pintar, não há informações precisas para a resposta. E, a não ser que a pergunta tenha objetivos muito claros para o docente, a impressão na resposta pode desmotivar a participação em vez de estimular a leitura.

Para uma etapa mais adiante, o docente pode considerar perguntas que se relacionem com a pesquisa sobre o tema, o contexto histórico e artístico. Tratar das informações que dispõe, por exemplo o local registrado - a floresta da Tijuca -, o período que foi feita, a técnica e o método utilizado para elaboração desta pintura, tais como:

Podemos reconhecer este lugar só pelo que está representado na imagem?

Quem conhece o Rio de Janeiro? Quem conhece a Floresta da Tijuca?

Esta pintura foi feita em 1875. Será que esta paisagem está igual até hoje?

Será que o artista pintou exatamente como viu? Será uma pintura fiel à realidade?

Nesta etapa, concentre-se em ouvir atentamente e considerar as diversas opiniões. Este comentar suas percepções ou comparar, só passe a palavra aos que querem falar sobre o que lhes ocorre ao observar atentamente.

Um aspecto interessante para o docente observar numa leitura de imagem, principalmente quando é feita em grupo, é a fluidez dos comentários dos alunos, evidenciando para onde cada um está olhando, o que lhes chama a atenção, e ao comentarem o que veem, todos os outros se concentrarão neste ponto, e trocarão percepções e criarão histórias a partir de seus próprios repertórios, suas experiências familiares, as histórias que ouvem em casa. É estimular a pesquisa, mesmo que virtual, sobre o que se pode pensar nas entrelinhas do que está representado. É sugerir que se perguntem eventualmente:

O que eu ainda não percebi nesta imagem?

Alguém tem um comentário diferente do que está sendo tratado?

Alguns grupos precisam ser mais estimulados a compartilhar as percepções sobre o que estão vendo.

O procedimento artístico de Vinet, assim como muitos outros artistas-viagens do século XIX, era de observação atenta da paisagem, registros feitos em desenho e pinturas para a elaboração da pintura final em ateliê, por meio da composição de uma imagem final baseada nos registros feitos in loco. Muitos desses artistas utilizavam os mesmos lugares como modelo, e mesmo assim percebe-se diferenças entre as representações.

Proposta poética

Com essas questões como pano de fundo e as pesquisas contextuais, feitas pelo docente e pelos alunos, proponha aos alunos que pesquisem um local que lhes pareça exótico para nossa cultura.

Dentre os países apontados, eleja em consenso um para ser o tema desta atividade. Organize com eles uma pesquisa sobre esse lugar: em que continente está, que língua é falada - se oficial e as nativas -, qual sua moeda oficial, quais costumes, religião, origem populacional e um breve resumo de sua história pregressa.

A partir dessas informações compartilhadas, estimule-os a imaginar e representar por meio de desenho ou pintura uma paisagem deste local. Qual seria a paisagem que melhor representaria o lugar cujas informações analisaram?

Apresente todos os desenhos e pinturas nas paredes da sala. Posteriormente estimule-os a buscar imagens de paisagens do país escolhido na internet. Imprima-as e compare-as com as feitas de imaginação baseadas apenas nos dados coletados.

Instigue-os a perceberem quais imagens apresentadas são mais compatíveis com o que leram a respeito deste país. Qual, ao final, seria a "imagem" real desse local?

Dica! Estabeleça uma parceria com o professor de Geografia e História a fim de explorarem os países eleitos conjuntamente.

PINACOTECA
DE SÃO PAULO

XIX

Paisagem nas Américas Pinturas da Terra do Fogo ao Ártico

Johann Moritz Rugendas
Henri Nicolas Vinet

Caro(a) professor(a),

Este material de apoio à prática pedagógica foi elaborado pela Pinacoteca de São Paulo para subsidiar os trabalhos dos docentes com a inserção qualificada de conteúdos da arte, cultura e patrimônio no currículo da educação formal, através da utilização de imagens de obras de seu acervo como recursos educativos em sala de aula.

Destina-se, a princípio, aos professores do ensino fundamental II e ensino médio, responsáveis pela disciplina de Arte, mas esperamos que docentes de outras séries e disciplinas também possam utilizá-lo, fazendo as adaptações necessárias às especificidades de suas turmas e áreas.

Este material é composto por duas reproduções de obras produzidas no século XIX, criadas pelos artistas Johann Moritz Rugendas (1802 - 1858) e Henri Nicolas Vinet (1817 - 1876), e sugerimos caminhos de investigação que o docente pode trilhar com seus alunos. Reforçamos o caráter instrumental das reproduções, pois se trata de referências que não substituem o contato direto com as obras originais.

Os textos que acompanham as imagens convidam a conhecer o trabalho desses artistas, a apreciar e pensar sobre suas obras e responder a elas criativamente, refletindo sobre nossa história, cultura e identidade.

O conjunto pode ser utilizado como subsídio para preparar uma visita ao museu; após a visita, como desdobramento e conclusão do contato direto com as obras; e também ser um instrumento de aproximação às obras desses artistas, à produção artística dos artistas viajantes do século XIX em geral e em particular à responsabilidade daqueles artistas na construção do imaginário do Brasil no século XIX, e a oportunidade dos docentes atuais ao tratar dos múltiplos pontos de vista e contextos para embasar as leituras de imagens.

Esperamos que o docente explore este material muito além das possibilidades aqui indicadas, integrando suas próprias ideias às nossas sugestões e apropriando-se dele como inspiração para criar novos percursos educativos a trilhar com seus alunos.

O material está organizado da seguinte maneira:

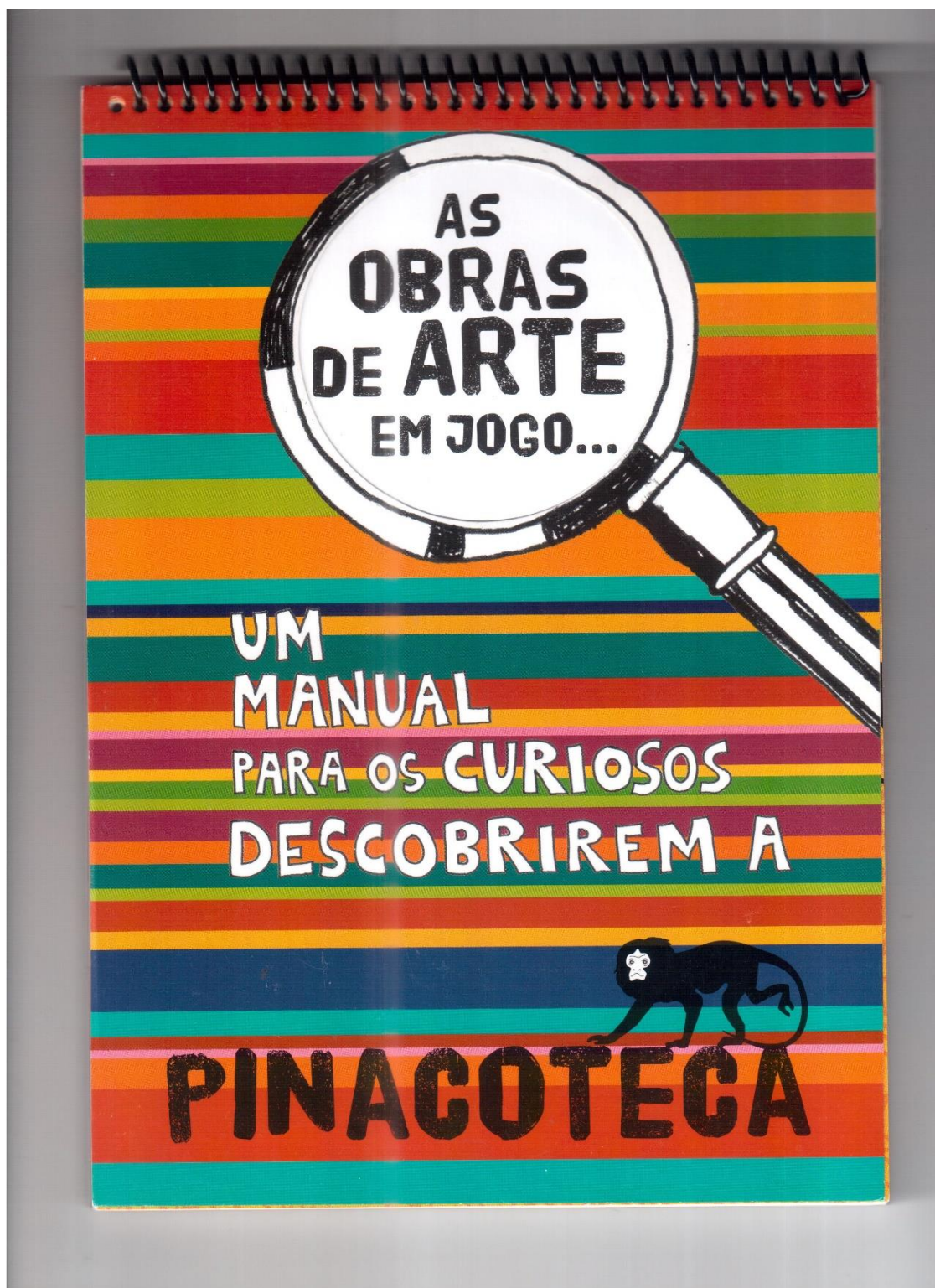
No encarte:

- **Orientações aos educadores** – para trabalhar com imagens de obras de arte em sala de aula.
- **Biografia** – biografias dos artistas abordados.
- **Focos de interesse** – opções que orientam o percurso educativo.
- **Contextos** – breves comentários sobre temas de interesse para o uso educativo das imagens, refletindo sobre a multiplicidade de pontos de vista possíveis para lidar com a relação entre as imagens e os repertórios dos alunos.
- **Glossário** – definições de termos utilizados (palavras sublinhadas no texto).
- **Referências** – textos consultados e/ou recomendados para aprofundamento.
- **Cronologia** – uma breve seleção de fatos da História e História da Arte no Brasil e no mundo.

Nas pranchas:

- **Reprodução das obras e propostas educativas** – encartes com reproduções das obras *Floresta virgem perto de Mangaratiba*, 1827, de Johann Moritz Rugendas, e *Cena na floresta da Tijuca*, 1875, de Henri Nicolas Vinet, que trazem no verso as respectivas propostas educativas com leitura de imagem e propostas poéticas.

**ANEXO O – CAPA DO MATERIAL “AS OBRAS DE ARTE EM JOGO...UM
MANUAL PARA OS CURIOSOS DESCOBRIREM A PINACOTECA”**



**ANEXO P – CAPA DO MATERIAL “MINIALMANAQUE DE VIAGEM NO TEMPO
PARA SUPEREXPLORADORES: UMA AVENTURA PELA PINACOTECA”**

